

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
MESTRADO EM ENSINO

LARA SILVA LEAL

**O VÍNCULO COM A LITERATURA:
A EXPERIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO**

Santo Antônio de Pádua
2018

LARA SILVA LEAL

**O VÍNCULO COM A LITERATURA:
A EXPERIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO**

Dissertação elaborada por Lara Silva Leal, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação da Profa. Dra. Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito, como pré-requisito de obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora:
Profa. Dra. Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito

Santo Antônio de Pádua
2018

LARA SILVA LEAL

**O VÍNCULO COM A LITERATURA:
A EXPERIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO**

Dissertação elaborada por Lara Silva Leal, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação da Profa. Dra. Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito, como pré-requisito de obtenção do título de Mestre em Ensino.

Aprovada em 25 de abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA¹:

Profa. Dra. Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito
Universidade Federal Fluminense – UFF
Orientadora

Profa. Dra. Maristela Barenco Corrêa de Mello
Universidade Federal Fluminense – UFF
Examinadora

Prof. Dr. Eduardo Simonini Lopes
Universidade Federal de Viçosa – UFV
Examinador

Profa. Dra. Cristiana Callai de Souza
Universidade Federal Fluminense - UFF
Suplente

Santo Antônio de Pádua
2018

¹ Banca aprovada pelo Colegiado do PPGEN em 07/03/2018.

À minha mãe Sirlene, que me apoia em sonhos tão ousados.

AGRADECIMENTOS

Em meio a tantos pensamentos de gratidão, inicio os meus agradecimentos a uma Força Superior, Inteligência Suprema e Causa primária de minha vida, a quem se chama de Deus. Por conta de uma fé que me leva ao raciocínio de que nossa passagem terrena precisa ser valiosa para nós e para os outros, busco realizar minhas atividades com amor e com sentido, ainda que consideradas, por muitos, como algo pequenino. Acredito que a possibilidade de reencarnar é um presente Divino oferecido por esse Deus que me sustentou no começo da pesquisa, durante seu processo e até aqui, e a Quem sou primeira e imensamente grata.

Também a meus pais, Sirlene Piedade Monteiro da Silva e Sebastião Leal de Oliveira, por me ensinarem que a Educação, ainda que fosse naquela escola pequena, de cidade interiorana, poderia ser uma fonte de saber riquíssima, apesar de todos os empecilhos, nela, perpetuados. Em especial à minha mãe, que tanto me ensinou e ensina através de algo mais valioso que qualquer advertência, fala ou bem material: o exemplo. Esteve ao meu lado em decisões difíceis, momentos sombrios e de pouca esperança, dando-me a força necessária para continuar. Em minha fase de criança, foi a pessoa que mais me presenteou com livros e me mostrou, docemente, que eles eram mais importantes que as bonecas da moda ou as roupas de marca. A eles, portanto, uma eterna gratidão.

À minha irmã Gina Leal, por ter sido âncora; às minhas doces vovós Eni e Glória, pelas histórias que me ensinaram sobre a beleza da vida, tanto quanto os livros que li;

Ao meu namorado Gabriel Andrade, o qual vem sendo calma em meio à conturbação e à rotina que tenta massacrar os meus sonhos mais briosos. A ele, minha gratidão pela compreensão de que o amor é essencial em qualquer momento da vida, especialmente os mais difíceis.

Aos meus queridos amigos Alan Rezende e Carlos André Campos pela força e pela ilimitada contribuição nesta pesquisa, por terem auxiliado em meu processo de crescimento enquanto pesquisadora. Reconheço, do mesmo modo, todos os familiares e

amigos que estiveram presentes e se fizeram presença – ainda que de longe – durante o desenvolvimento da pesquisa.

Sem encontrar palavras precisas, agradeço, com todo o meu carinho e gratidão, à minha orientadora Mitsi Pinheiro, pelo apoio e por ser, sem dúvida, a maior impulsionadora deste projeto. Sinto que Mitsi trouxe algo que adormecia, em mim, mas que sempre esteve ali, esperando que alguém chegasse e dissesse: “olha, sei que você é capaz. ” Durante o vibrante período de construção deste trabalho, ela esteve ao meu lado e ajudou a me reerguer em alguns instantes em que cheguei a não acreditar no sucesso de minhas buscas. Pela parceria, pela co-autoria, por não ter poupado tudo o que eu precisei ouvir para chegar até aqui, pelo amor, pelo cuidado e por ter sido uma grande amiga, a minha gratidão a essa moça de alma grande e de uma história tão parecida com a minha, a qual, também com seu exemplo, pôde me ensinar um pouco mais sobre o valor das coisas que não podem ser compradas, mensuradas, quantificadas e tocadas com as mãos.

Gratidão aos membros de minha Banca, Maristela Barenco, Eduardo Simonini, Bernardina Leal e Cristiana Callai (suplente) que, com sua experiência, inteligência, carinho, respeito e consideração, tanto cooperaram com este trabalho. Não mediram esforços para aceitar o meu convite e, igualmente, para acrescentar, em minha pesquisa, o que consideraram interessante. A esse gesto afetuoso e responsável, sou grata. À dedicação, à paciência, à parceria, sou grata.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino do INFES/UFF, pelo aprendizado, pela leveza com que nos conduziram às reflexões e por terem contribuído com o que trazem consigo por meio de estudos e vivências. Estas aulas foram de grande valia para as principais abordagens que trago neste texto. Também deixo para os meus colegas da turma de ingresso no ano de 2016, o meu “muitíssimo obrigada.” Foram trocas ricas e inesquecíveis.

Ludymila Gemino, minha grande parceira de estudos durante todo o curso de Mestrado, a quem aprendi a amar, respeitar e quem tanto contribuiu com meu trabalho e formação,

também merece os meus agradecimentos. Obrigada, principalmente, pelas palavras de força nos momentos em que precisei.

Por fim, agradeço aos meus queridos alunos e alunas, pois, sem eles, eu não me faria professora e este sonho, as narrativas, as observações e as trocas não seriam possíveis. Sem eles, as minhas leituras não teriam tanto sentido e a oportunidade de perceber, no outro, uma explosão de emoções não teria sido o suporte deste trabalho.

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte ('nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação'), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura.

Tzvetan Todorov

RESUMO

Esta proposta de trabalho constitui-se de uma pesquisa voltada para a relação entre a literatura e seus reflexos na vida de alguns sujeitos, de acordo com as afetações a que possam ter sido submetidos, num contexto de experiência, que, neste caso, não carrega o sentido que se sabe no dia a dia, ou seja, o acúmulo de vivências presente na vida de todas as pessoas, até mesmo as de mais tenra idade. O termo “experiência”, trabalhado nesta proposta de pesquisa, encontra-se ligado ao atravessamento que ocorre por meio de um acontecimento não-deliberado na existência de um sujeito, que não foi previsto, mas –e talvez por isso- tenha o marcado de alguma maneira. Atrelando essa ideia ao vínculo que algumas pessoas possuem com a literatura, esta pesquisa ocupar-se-á de perceber tais relações como legítimas e como contribuintes para o campo cultural, científico e educacional.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Experiência.

ABSTRACT

This work proposal is a research focused on the relation between literature and its reflexes in some people's lives, according to the impact what they may have been submitted, in an experience context which, in this case, does not carry the sense that is known in everyday life, that is, the experiences accumulation present in all people's lives, even those of an early age. Indeed, the term "experience", worked on in this research proposal, is linked to the crossing that occurs through a not deliberate event in the person existence, which was not foreseen, but - and perhaps because of it - has marked him somehow. Linking this idea to the bond that some people have with literature, this research will be concerned with perceiving such relations as legitimate and as collaborators to the cultural, scientific and educational field.

Key words: Literature. Teaching. Experience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Atividade de Literatura para o Ensino.....	46
---	----

SUMÁRIO

1	PEQUENA LEITORA DE TUDO, INCLUSIVE PALAVRAS.....	13
2	A INFLUÊNCIA DA HISTÓRIA ORAL EM UMA TRAJETÓRIA DE ESCRITA.....	19
3	A AMIZADE: DE ABRIGO À MORADA.....	32
4	COM HISTÓRIAS E MEMÓRIAS, A LEITURA ACONTECE.....	52
5	A LITERATURA APRISIONADA.....	70
6	CONCLUSÃO.....	88
	REFERÊNCIAS	94
	ANEXOS.....	98
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	99
	ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	100
	ANEXO C – Comprovante Plataforma Brasil.....	101

1 PEQUENA LEITORA DE TUDO, INCLUSIVE PALAVRAS

Revejo nessa hora tudo o que ocorreu, memória não morrerá.
M. Nascimento/F. Brant

Acompanhada dos livros, em meio à perturbação corriqueira no início das aulas, encontro-me diante dos alunos do 1º ano do Ensino Médio. Cumprimento-os, efusivamente, na tentativa – talvez vã – de não demonstrar que noto certos olhares inclinados para os livros que acomodo sobre a mesa. São livros de literatura. Ali, repousam palavras de Rubem Alves, Cecília Meireles, Mário Quintana, Mário de Andrade, Murilo Mendes, Machado de Assis, Adélia Prado, Torquato Neto e tantos outros. A aula que se seguirá será de Literatura. Não tardará para estarmos imersos num universo em expansão. Contudo, os olhares insistem, a curiosidade se faz patente. Os livros sobre a mesa desadormecem expectativas. Não me puno por interromper as elucidações por um instante, para criar um vínculo, que irá surgir a partir de uma experiência, a qual, aparentemente, seria um mero detalhe.

A experiência, nesse sentido, liga-se à afetação produzida nos sujeitos situacionais. Como aponta Larrosa, (2002), a experiência é o que nos acontece, não o que simplesmente acontece, mas o que nos ocorre e nos marca de alguma maneira. Experiências são extraídas de gestos, palavras e atitudes em contextos contraditórios. Não há previsão de início, tampouco previsão de desfecho. Ela registra, fortuitamente, marcas que manter-se-ão e frutificarão.

Associando essa concepção de experiência à curiosidade de alguns alunos para com os livros sobre a mesa, é interessante ressaltar que, naquele momento, houve um convite despretenso à leitura. A chegada dos livros nas minhas mãos, o gesto simples de cuidar para que não se amassassem ou se danificassem de alguma forma, o modo como os posicionei...Tudo isso compreende o conjunto de situações responsáveis por provocar um ser que está vivo e ativo, que vive, pensa e atua o tempo todo: o aluno. A partir disso, uma pergunta sobre um título insólito, um apontamento sobre o olhar do autor na foto da capa, um questionamento sobre a relação entre o título e a escolha da gravura principal. Interesses que vão surgindo porque, naquele instante, meu olhar externo me fez imaginar que eles poderiam ter se sentido tocados e abertos para uma afetação, afinal, Larrosa (2014), empraça-nos à reflexão: a vida e a realidade educativa estão intimamente vinculadas, por meio da experiência.

Intimada a considerar essa concepção de experiência e perceber nela uma possibilidade de significação, recuo-me aos tempos da infância, em que, ainda demasiado pequenina, ocorreu-me uma experiência. Afetei-me. Não planejei ser tocada, mas fui. Filha de professora da Zona Rural, lugar pequeno, repleto de encantamentos, vejo-me numa sala de aula simplória, porém acolhedora e atraente para mim, que não era aluna da turma e me encontrava ali, sem intenção formal de escolarização, meramente para acompanhar minha mãe, que ensinava os alunos da Educação de Jovens e Adultos (E.J.A). Acolhida por aquele ambiente que me convidava a explorá-lo, eu, que não estava sendo treinada para aprender nada, participava intensamente daquele universo de cores, palavras e imagens. Os livros sobre a prateleira tocaram-me, as palavras da minha mãe – ainda que incompreendidas por mim – tocaram-me, a escolha delongada de qual livro eu iria "ler" diante de tantas possibilidades, tocou-me. Estava feito: era leitora, antes de mesmo de aprender a decodificar o sistema linguístico. Data daí meu interesse pela palavra escrita, a qual começa a ser decifrada, plenamente, em embalagens de biscoitos e registradas, vorazmente, nas paredes da casa. As aulas da minha mãe não aconteceram. Elas me aconteceram.

Tais considerações acerca da linguagem já foram percebidas por Ferreiro (2011), pois, para a pesquisadora, a escrita não é simplesmente uma "cópia" da fala, ou seja, não se pode limitá-la à dicotomia fonema-grafema, onde o segundo é a pura representação do primeiro. A escrita, para ela, consiste num processo mental amplo, que se faz presente na vida humana antes mesmo de a pessoa estar em contato com a escrita convencional, por mais que a instituição escola se identifique como a grande responsável por inserir as crianças no universo da leitura.

Nunca esperaram completar seis anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir propostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles (FERREIRO, 2011, p. 64).

Referindo-se à criança, a professora e pesquisadora Emilia Ferreiro corrobora com o que vivenciei, ainda muito pequenina. Admirada com os livros, sem conhecer, efetivamente, a convenção da linguagem escrita, eu lia as imagens, as capas, as fotos

dos autores, imaginando milhares de histórias internas e criando universos infinitos. Isto, então, não era mergulhar no mundo da leitura?

Desse modo, ainda conforme nos aponta Ferreiro (2011), as escritas das crianças, constantemente, têm algo a transmitir, ainda que faça sentido somente para elas. Portanto, não é aconselhável que os adultos, os quais, teoricamente, conhecem os processos de convenção da linguagem escrita, considerem vazias de sentido as produções escritas das crianças que ainda não passaram pela escolarização. Que bom que minha mãe não podou a necessidade que eu tinha de fazer minhas leituras e escrever minhas palavras, ainda que ela não compreendesse o processo que eu criara para me expressar.

Um dos motivos pelos quais se deve considerar as expressões infantis como portadoras de sentido está ligado ao que nos ensina Bakhtin:

O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo (2014, p.96-97).

Ou seja, não é o sinal, em si, que detém o significado. Mas, sim, o que o sujeito imprime nele. Essa possibilidade se encaixa perfeitamente na discussão. Não considerar os escritos de uma criança que ainda não passou pelo processo formal de escolarização é subestimar sua capacidade de oferecer significado aos sinais, que estão ali, imóveis e técnicos, até que alguém determine o que ele vai representar, de acordo com suas ideologias. Corroborando com esse pensamento, ainda temos as contribuições de Bakhtin: **Lara, mantenha a discussão Bakhtin/Saussure, não mexa em nada. Eu acho que o Eduardo se confundiu, pois o Bakhtin tem um livro dedicado à crítica a Saussure.**

Esses sinais, considerados com relação ao organismo que os recebe, isto é, ao organismo sobre o qual eles incidem, nada têm a ver com as técnicas de produção. Nesse caso, não são mais sinais, mas estímulos de uma espécie particular. Só se tornam instrumentos de produção nas mãos do experimentador. Somente um concurso infeliz de circunstâncias e as inextirpáveis práticas da reflexão mecanicista puderam induzir certos pesquisadores a fazer desses "sinais", praticamente, a chave da compreensão da linguagem e do psiquismo humano (do discurso interior) (BAKHTIN, 2014, p.97).

Nesse sentido, não é inadequado afirmar que eu lia e escrevia, antes de ter ido, como aluna, à escola. Lia o mundo, a partir dos sentidos que criava para ele e escrevia as palavras, para representar todos os frutos da minha imaginação. Paulo Freire compartilhou conosco sua vivência enquanto pequenino leitor do mundo, rica passagem de sua vida: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (2011, p. 24).

Aquela que ensina, hoje, sou eu. Ensino Literatura. Mas, Literatura se ensina? As ideias difundidas pelos currículos prescritos bradam que sim, com o apoio dos pedagogos e até mesmo da maioria dos professores. Questionada, num colégio no qual atuo como professora de Literatura, se iria "cobrar" a leitura de um livro, respondi que não. Isso gerou um espanto colossal, afinal, a expectativa de todos era que eu fizesse como os demais professores, que insistem em impor leituras para os alunos, sujeitando-os a punições descabidas caso não leiam todos os livros "indicados." Entretanto, Larrosa, (2014), atenta para a necessidade do "não." De acordo com esse autor, é preciso desconstruir o que é padronizado como única alternativa para se granjear êxito, oferecendo o "não", para que, desse modo, possibilitemos espaço para a experiência.

Por que narrar, neste trabalho, experiências desse porte? Por que atribuir às vivências do cotidiano escolar uma relevância colossal a ponto de narrá-las? Ora, a narrativa é capaz de abarcar o universo. Ela deixa as portas da imaginação humana abertas para o que há de vir. Benjamim (2012) aborda a narrativa e o romance de maneiras distintas, delegando àquela um caráter de amplitude e utilidade, de modo que o narrador, por meio de sua narrativa, permite ao leitor identificar-se com suas experiências, bem como aconselha indiretamente, criando conexões com os elementos práticos da vida, suscitando uma reflexão por conta de uma “moral da história”, ainda que esteja nas entrelinhas. Pode-se dizer que o narrador atribui algo de novo e magnífico a elas. Isso é deveras rico, embora, quando se fale em narrativas, os olhares se voltem de maneira hostil para essa faculdade humana, paralelamente individual e coletiva, visto que há muitas histórias que se entrecruzam numa só.

Essa falta de legitimidade atribuída à narrativa pode ser interpretada como efeito da era informativa, na qual a tudo o que é propagado segue um anexo de explicações já

prontas e, quase sempre, definitivas. O narrador, em oposição a essa prática, não trabalha com o que pode ser encerrado, mas, conforme Benjamim, “Muito diferente é a narrativa. Ela não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos”(BENJAMIN, 2012, p. 220).Desse modo, pode-se compreender a natureza dialógica da narrativa, visto que ela é capaz de produzir conexões infinitas, em diferentes tempos e com diferentes figuras.

O narrador apresenta características que, a priori, podem não estar evidenciadas. No entanto, tais características estão presentes nele e apenas nele, com as raízes emaranhadas no cotidiano, pois são nas experiências onde a riqueza se tece, sejam elas adquiridas por meio de viagens ou das observações do que ocorre em torno de sua vida diária. Experiências, tais, que, constantemente, são relegadas ao posto das desimportâncias. Portanto, o trabalho do narrador é simples e, ao mesmo tempo, complexo. Sua função é consubstanciar as narrativas orais nas narrativas escritas, de modo que nenhuma das duas perca sua singularidade(Benjamin, 2012).

Narrar é guardar no eterno, algo que pode ser revisitado quantas vezes for necessário, de modo que todas elas possam ser diferentes. É permitir-se encontrar nas histórias das pessoas e permiti-las se encontrar nas suas. É aconselhar, ensinar, mostrar um caminho prático para algo simples, sem qualquer intenção moralista. É viver o simples e o fantástico, ou seja, viver a vida na escrita. Scliar (2007) afirma que a criação de estórias faz parte da vida humana, que os mitos e fantasias compõem o nosso viver e, justamente por serem fantásticas, essas narrativas que explicam muitas coisas das quais a Ciência poderia se ocupar são válidas, pois **são capazes** de produzir outras realidades, além daquilo que vivenciamos.

Esta pesquisa trata do sujeito e sua experiência na leitura, entendendo-a, do ponto de vista pedagógico, não como hábito, mas como atmosfera criadora, algo que foge do caráter sistemático e liberta. Do ponto de vista cultural, é relevante destacar que a leitura poderia funcionar como um dos meios de ampliar o conhecimento no cenário cultural brasileiro. Atentando para uma perspectiva possível – da experiência –, este trabalho se volta à pesquisa para compreender as experiências de alguns sujeitos a partir e na leitura. Enleada às justificativas educacionais e culturais, encontra-se a científica, visto que grande parte das pesquisas é realizada através da disposição do sujeito para com a leitura, a qual, iniciada por meio de uma experiência, converte-se em algo voluptuoso.

O produto do trabalho, embora não tenha se dado na escola, poderá reverberar no ensino de Literatura e tudo o que já se padronizou como correto nesse meio, visto que foi discutida a gênese desses aforismos, convidando os leitores a raciocinar a respeito do ensino que é oferecido nas escolas e considerar outros meios como possibilidades de envolvimento e experiência na leitura. Boa parte do que diz respeito à arte e aos processos de ensino poderá ser repensada a partir da leitura deste trabalho, uma vez que há a possibilidade de ele perturbar e mover todo o espaço escolar, gerando até mesmo atritos ideológicos com professores que compreendem as ideias difundidas pelos currículos prescritos como verdades inexoráveis. O objetivo desta pesquisa é investigar desde a memória dos sujeitos, suas experiências com a literatura.

Este trabalho foi tecido em cinco capítulos. No primeiro, há o desenvolvimento da metodologia proposta para a realização desta pesquisa. Nele, discuto a influência da História Oral como processo metodológico de meu trabalho. O segundo capítulo apresenta uma abordagem sobre a intimidade entre leitura e amizade, visto que esses dois elementos fazem parte da construção de minha identidade. Desse modo, fez-se relevante adicionar tais reflexões neste capítulo, predominantemente autoral, cuja base se construiu por meio da discussão proveniente da conversa que se deu entre mim e duas pessoas, eleitas em razão da amizade que possuem comigo e de como se fazem presentes em minha vida quando se trata de arte. No terceiro capítulo, teço considerações a respeito de alguns pontos que fizeram parte da história da leitura, relacionando-os com experiências e observações da atualidade, muitas delas advindas da minha prática enquanto professora. Falando nisto, puxo o gancho para o quinto e último capítulo, pois também “pego carona” em minha prática profissional para construí-lo. Nele, há discussões sobre os aforismos que circulam pelo ambiente escolar, como se fossem benéficos ao ensino; no entanto, a proposta é pensar sobre eles.

2 A INFLUÊNCIA DA HISTÓRIA ORAL EM UMA TRAJETÓRIA DE ESCRITA

Instigada a pensar sobre como realizaria uma pesquisa envolvendo o trabalho de campo e a literatura, e, ao mesmo tempo, buscando me afastar dos caminhos superficiais, deparei-me com alguns procedimentos que se apresentam úteis para o que se propõe nesta pesquisa: não encontrar fórmulas mágicas quando se trata de literatura, mas, sim, caminhar num terreno nebuloso e repleto de incertezas, próximo da experiência do outro, não se tratando de uma transmissão pronta para mim.

Por muitos anos, conforme Ferreira (1998), um dos métodos que contribuiu com este trabalho – a História Oral– não estava sendo vista com bons olhos no meio acadêmico, que o julgava como propenso a difundir inverdades. Posicionavam-no em detrimento do documento escrito, como se este apresentasse, implacavelmente, verdades incontestáveis (ROMPATTO, 2010). Além disso, associam esse método a povos sem o domínio da linguagem escrita e camadas populares, menosprezando-os por presumirem que são incapazes de produzir fontes de informação confiáveis.

Uma análise subjetiva das consciências também era motivo de descrédito, se comparada a uma análise maior da realidade. Esta era mais aceita e entendida como a verdadeira portadora das informações, capaz de realmente demonstrar pontos relevantes a respeito do que está sendo pesquisado.

Seus pressupostos eram que os fenômenos inscritos em uma longa duração são mais significativos do que os movimentos de fraca amplitude, e que os comportamentos coletivos têm mais importância sobre o curso da história do que as iniciativas individuais (FERREIRA, 1998, p. 1).

Além desses preconceitos, foi necessário que a História Oral “batalhasse” contra a ideia de que era apenas um suporte para as transcrições tradicionais e isto está relacionado, intimamente, com a ideia de falta de letramento por parte dos povos que poderiam utilizá-la. Ou seja, no pano de fundo, podemos perceber marcas consideráveis de discriminação social (PORTELLI, 1997).

Embora esse preconceito ainda exista, a oralidade como fonte de pesquisa vem ganhando força no espaço acadêmico. Muitos pesquisadores dão credibilidade a esse tipo de metodologia, por acreditarem que o documento escrito também é passível de falhas e, mais: por acreditarem que não existe uma verdade pronta, mas

[...] o que existe são "verdades" relativas construídas segundo os interesses de indivíduos, de grupos ou de classes sociais, que determinam o conteúdo de qualquer documento durante sua elaboração. Assim, nem o documento escrito nem o documento oral, estão isentos da parcialidade ou possuem a verdade no sentido absoluto como desejam os tradicionalistas, mas podem estar comprometidos com a verdade que é relativa aos interesses os mais variados possíveis (ROMPATTO, 2010, p.342).

Desse modo, quanto a acreditarmos ou não, na fonte oral, Portelli (1997) nos diz que a História Oral não é um método através do qual podem se separar falas “erradas” e “corretas.” Tudo é uma possibilidade, até mesmo o que seria considerado como um “erro”, se olhado com os olhos do que é socialmente construído. Segundo, ainda, este autor:

Fontes orais são aceitáveis, mas com uma credibilidade diferente. A importância do testemunho oral pode se situar não em sua aderência ao fato, mas de preferência em seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir (1997, p. 32).

Embora esteja havendo tal espaço para a aceitação da História Oral como um instrumento de pesquisa válido, Portelli (1997) nos adverte que, sim, ainda há um “monopólio dos documentos escritos” (p.32) e que, ainda que esses documentos apresentem uma nota afirmando que a fonte original tenha sido a oralidade, as pessoas os aceitam, simplesmente, por serem escritos.

A fonte oral como instrumento metodológico começou a chamar a atenção, até mesmo, em espaços não-técnicos, ou seja, foi utilizada por não-historiadores. Allan Nevins, por exemplo, foi um jornalista que se interessou por registros orais coletados com o uso de gravação em áudio, com o objetivo de coletar conversas informais a respeito de como agiam certos grupos dominantes norte-americanos. Esse trabalho visava ao preenchimento de lacunas deixadas pelas fontes escritas, bem como era uma oportunidade de ouvir o que os ditos “excluídos” tinham para falar, uma vez que eram abafados pelas grandes mídias, além de ter sido responsável por deflagrar uma forte expansão do registro oral em vários outros trabalhos, muitos deles promovidos pelo próprio Allan (FERREIRA, 1998).

Os conceitos prontos sobre literatura, muito difundidos pelos livros didáticos e técnicos, registram dados biográficos de autores, análises literárias, relações entre o homem e a literatura e outros. Todos esses informes são pautados em pesquisas históricas, por meio de registros escritos, os quais podem ser muito eficazes quanto a estudos sistemáticos; contudo, não revelam a experiência entre a literatura e o seu

principal destinatário: o leitor. A observação da oralidade, nesse sentido, poderá resultar num método eficaz, porquanto, por intermédio da fala, o sujeito exprime emoções não encontradas na escrita, e que farão, sobretudo, parte dos registros apontados neste trabalho. Ou seja, se por um lado, já se percebeu a fonte oral como perniciosa, por associarem-na ao "subjetivo", portanto, distorcida; por outro, temo-la como uma possibilidade de me aproximar das emoções de um sujeito, de acordo com suas memórias e experiências de vida.

Como metodologia, a História Oral proporciona à pesquisa espontaneidade. É uma forma de aproximação entre o acadêmico e a própria vida. Neste trabalho foi utilizada a história oral de vida, que, conforme Rompatto, (2010), "é a narrativa do conjunto de experiências da vida." Foram, desse modo, utilizadas contribuições e influências da história oral. Por meio dela, tentarei acessar a experiênciainterligando-ao modo como algumas pessoas se relacionam com a literatura, de acordo com suas memórias.Quanto à duração e à forma como esses diálogos irão ocorrer, não há como estipulá-las. O pesquisador que faz buscas no cotidiano não possui nenhum tipo de conhecimento prévio do que irá acontecer, uma vez que o cotidiano se desenrola a partir de uma série de acontecimentos inesperados, sendo isso uma de suas principais fontes de riqueza. Para Spink:

Ao contrário dos métodos planejados em que se delinea *a priori* um roteiro de perguntas sobre um tema previamente acordado e operacionalmente definido, ser um pesquisador no cotidiano se caracteriza freqüentemente por conversas espontâneas em encontros situados (2008, p. 72).

De acordo com a contribuição de Spink, é possível compreender que, acerca do cotidiano, previsões podem ser falhas. Ainda para o próprio autor, é necessário que reconheçamos que o cotidiano não é um evento esporádico e secundário; ao contrário, estamos imersos nele, de modo que é possível afirmar que ele compõe nossa vida, a partir de micro-lugares: as diferentes situações as quais vivenciamos no dia a dia e que, por vezes, passam despercebidas (SPINK, 2008).

Além disso, o pesquisador do cotidiano precisa se enxergar como uma peça compositora da situação a qual investiga, simplesmente para vivenciá-la de maneira autêntica.

Para o pesquisador, a noção de micro lugares é um duplo desafio: primeiro de aprender a prestar atenção à nossa própria continuidade, reconhecendo que é nela que são produzidos e negociados os sentidos e, segundo, de aprender a fazer isso como parte ordinária do próprio cotidiano, não como um pesquisador participante e muito menos como um observador distante, mas simplesmente como parte (SPINK, 2008, p.72).

Nesse sentido, aproveitar as conversas que surgem, naturalmente, no cotidiano, pode ser uma boa escolha para se pesquisar algo. Ainda que fosse utilizado um verbo mais sutil, como “sugerir”, a entrevista, enquanto tal e por si só, carrega consigo a possibilidade de alterar todos os movimentos do entrevistado, visto que ele, ciente de que sua fala foi registrada, responderá de acordo com as expectativas do entrevistador ou, até mesmo, - ousou apontar - da sociedade. Quando as pessoas procuradas para a pesquisa são das classes consideradas populares, o problema se duplica: tem-se um pesquisador acadêmico, figura distante da realidade a que se propõe investigar, a qual, além disso, possui nas mãos um instrumento de poder: a câmera (COUTINHO, 1997). Não afirmo aqui que a conversa não se influencie por nenhum fator, visto que não há neutralidade científica, mas, o que proponho é que a conversa se entregue ao fluxo da imprevisibilidade, ao passo que a entrevista percorre uma proposta prescrita. Se pararmos para pensar, os memoráveis acontecimentos pelos quais passamos aconteceram quando menos esperávamos, tecidos pela espontaneidade inerente à vida cotidiana. Percebo que tudo o que foge ao cotidiano é que se pode chamar de secundário: partes genéricas de uma realidade que não se dissocia de nós.

Importante, do mesmo modo, destacar que não é porque fazemos parte de uma determinada “área”, enquanto profissionais, por exemplo, que não podemos nos inserir em outras, de maneira a oferecer nossas contribuições; bem como não é interessante que não permitamos que os outros não se insiram no nosso espaço, o qual, Spink (2008) denominou como *campo-tema*. Para ele, estamos imersos em muitos campos-tema, não importando nossa posição, enquanto participantes: se de forma muito técnica e formal ou informal, como, por exemplo, numa mesa de bar.

De acordo com esse pensamento, é possível pensar a relação entre o pesquisador cientista e o cotidiano. Tem-se, normalmente, a ideia de que o cientista, ou seja, aquele que se especializou num determinado assunto, é a única figura capaz de pesquisar e pensar o cotidiano, pois, teoricamente, possui conhecimento e noções necessárias para isso. No entanto, entender que todos nós estamos imersos em diversos *micro-lugares* e

campos-tema, não nos faz coniventes com essa ideia, uma vez que todos podemos, de alguma forma, contribuir com vários assuntos.

Entretanto, dada a coexistência de muitas pessoas diferentes tentando, cada à sua maneira, acertar, e dado que a curiosidade social cotidiana e a psicologia social compartilham a mesma divisa, uma pergunta delicada se coloca: são os procedimentos corretos que produzem o conhecimento ou são as conversas orientadas para tentar acertar? O que é mais importante, uma lista de pontos a serem verificados para determinar a validade do método ou uma disponibilidade para o diálogo? Se a ideia de tentar resolver coisas juntos, de compartilhar as preocupações e angústias como também os prazeres dos sucessos é uma descrição razoável de como nós, coletivamente e em geral, enfrentamos a vida (SPINK, 2008, p. 76).

Disso tudo, pode-se compreender que o cotidiano não é um lugar, mas é um cenário vivido por todos que estão inseridos numa comunidade, composto por situações menores e imprevisíveis, cujas possibilidades de produção de conhecimento são inúmeras. Em outras palavras, um espaço praticado, conforme Certeau (2014). E quem pode pensar e pesquisar sobre esses eventos? A cultura hegemônica insiste em nos implantar a ideia de que somente os cientistas, mas o próprio cotidiano deixa margens para considerarmos válidos outros tipos de práticas e conhecimentos, porque se produzem no cerne dos acontecimentos. Todos, de alguma forma, estamos inseridos no cotidiano e, a partir disso, somos legítimos enquanto produtores de conhecimento sobre os diferentes fatos que nele ocorrem, diariamente (SPINK, 2008).

Coutinho (1997) nos sugere que aquele que busca um universo diferente do seu – seja o entrevistador, o cineasta ou o pesquisador – precisa tentar rechaçar, ao máximo, um ideal de previsibilidade que está incutido em nós, por meio dos preconceitos e estereótipos criados pela sociedade. Chegar a um espaço já imaginando que as pessoas sofrem por conta de uma determinada situação limita a pesquisa e as possibilidades de descoberta, além de mover o interlocutor para uma posição de passividade, enquanto ele poderia estar expressando o que a tal situação, de fato, provoca em sua existência.

O básico é dar ao interlocutor a sensação de que ele não vai ser penalizado por ser passivo ou ativo, consciente ou inconsciente, católico ou umbandista, ou o que seja. Porque a tendência é de procurar as pessoas que encarnam alguma coisa de protesto em relação ao *statusquo*, quando eu acho que, se isso parte de mim, não tem o menor valor, entende? Pregiar o padre-nosso ao vigário não tem o menorsentido (COUTINHO, 1997, p. 170).

Trata-se de um exercício difícil, uma vez que a neutralidade das intenções e, conseqüentemente, das produções científicas e cotidianas é nula. Porém, o esforço de reconhecer aquilo que o outro tem a dizer, sem impor uma possibilidade de resposta, é válido.

Quanto a esta pesquisa, a proposta foi observar a ligação que as pessoas, com as quais conversei, possuem com a literatura, enquanto possibilidade de abertura para outros caminhos, que podem ser perpassados por nós de formas diversas, gerando-nos sentimentos ligados à dor, à mágoa, à saudade, a uma perda... Assim, é válido pensar na leitura como algo vivo, que dialoga e estremece nossas mais profundas emoções, as quais podem estar guardadas em nossas memórias positivas ou negativas. Desse modo, a análise não foi efetuada sob olhares já existentes no cerne do meio educacional, no que diz respeito à literatura, pois lacunas são observadas nesses conceitos tão enraizados entre professores. A história oral seria o suporte necessário para que se considere outras formas de relação entre o que Pierre Bourdieu compreende como “atores sociais”, conceito desenvolvido pelo autor e que foi pesquisado para a composição deste trabalho, devido à ideia nele contida, de que os atores sociais estão submetidos às possibilidades e limites que esse papel lhes oferece dentro de uma estrutura social. Assim, compreendo que, no processo de conversação, tais afetações se farão presentes, tornando a “atuação” dos participantes maleável, conforme os devires de cada momento.

Bourdieu compreende que os atores sociais estão inseridos espacialmente em determinados campos sociais, a posse de grandezas de certos capitais (cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo etc.) e o *habitus* de cada ator social condiciona seu posicionamento espacial e, na luta social, identifica-se com sua classe social. Bourdieu afirma que para o ator social tentar ocupar um espaço é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social e que esteja disposto a lutar (jogar) (AZEVEDO, 2003, s/p).

A História Oral, efetivada através de registros da fala, foi de extrema relevância para o procedimento de me aproximar da experiência das pessoas com as quais conversei.

É válido considerar que a fonte oral, quando transcrita, perde um pouco de sua originalidade, uma vez que se trata de tipos de veículos diferentes. A escrita possui suas particularidades, bem como a fala possui as suas. Para Portelli (1997), esse não-aproveitamento que se faz da fonte oral, constitui um “caso simbólico da destruição da

palavra falada.” Diante disso, podemos nos perguntar qual é o espaço da palavra falada numa pesquisa. Ela, que me servirá de apoio para tentar chegar às possibilidades de experiência do outro. Não há espaço e, para se juntar a esse questionamento, trago mais uma contribuição de Portelli:

A expectativa da transcrição substituir o teipe para propósitos científicos é equivalente a fazer crítica de arte em reproduções, ou crítica literária em traduções. A mais literal tradução é dificilmente a melhor, e uma tradução verdadeiramente fiel sempre implica certa quantidade de invenção. O mesmo pode ser verdade para a transcrição de fontes orais (1997, p.27).

Qualquer que fosse o meio pelo qual iria transmitir a mensagem das pessoas, nunca alcançaria a fabricação emergida de cada momento, que pertence somente a eles. Saber que a transcrição da fala ainda pode acarretar um ainda maior distanciamento dessas intenções, talvez me gere um certo incômodo. No entanto, não há como modificar lógicas cristalizadas e, assim, afirmo que o resultado prático desta pesquisa foi aqui transcrito para mediar a discussão existente.

Por falar em lógicas cristalizadas, é sabido que elas propagam ideais que apagam qualquer tipo de credibilidade dos grupos pertencentes às camadas populares, no que concerne às produções linguísticas. Um exemplo, já aqui exposto, é o de que esses sujeitos somente são capazes de se comunicar via oralidade e que, portanto, esse meio é inválido para os fins científicos. Entretanto, Portelli propõe uma ideia que não corresponde a essa sugestão. Ao contrário, oferece legitimidade às formas de expressão linguística dessas pessoas, afirmando que:

Traços que não podem ser contidos dentro de segmento são o local (não exclusivo, mas muito importante) das funções narrativas essenciais: eles revelam as emoções do narrador, sua participação na história e a forma pela qual a história o afetou. Isto sempre envolve atitudes de que quem fala podia não estar apto (ou desejar) a se expressar de outro modo, ou elementos não totalmente dentro de seu controle. Abolindo estes, tornamos insípido o conteúdo emocional do discurso inclinado para a equanimidade e objetividade do documento escrito. Isto é mais verdadeiro quando informantes do povo estão envolvidos: eles podem pobres em vocabulário, mas sempre mais ricos em variações de matizes, volume e entonação que os oradores da classe média, os quais aprendem a imitar no discurso a monotonia da escrita (1997, p.29).

Assim, de acordo com o que propõe o pesquisador, quando lidamos com esses grupos específicos, a tarefa de transcrever o que, de fato, eles queriam transmitir, é muito limitada, pois suas falas são construídas de maneira muito espontânea. Tratando-se de

peças que se aproximam um pouco da linguagem escrita, ao falarem, a questão pode ser atenuada, o que não me permite verificar uma resolução plena, pois mover um discurso de uma modalidade linguística para outra é quase um exercício de tradução e, nestes casos, nem sempre existem expressões equivalentes para a nova versão. Benjamin (2012) já atentara para os efeitos da reprodutibilidade técnica e, ainda que estivesse tratando de produções artísticas, ao afirmar que “Mesmo na reprodução mais perfeita, um *elemento* está ausente: o aqui e o agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra.” (p. 181)., é possível que peguemos por empréstimo a ideia aí contida de que o instante que produz algo poderá até reproduzir a mesma coisa, mas nunca da mesma maneira.

Além disso, a História Oral não se configura como um processo previsível. Como pesquisadora, tenho que estar atenta aos devires da conversa e a qualquer detalhe que possibilite um ponto contribuinte para a minha busca. A diferença crucial entre conversa e documento escrito reside na plasticidade daquela e na fixidez **dessa**. Fontes orais não vêm prontas, mas se tecem no momento mesmo da conversa. Conforme nos orienta Portelli (1997) [...] os documentos de história oral são sempre o resultado de um relacionamento, de um projeto compartilhado no qual ambos, o entrevistador e o entrevistado, são envolvidos [...].” (p.35).

Nesta pesquisa, tentei embaçar os resquícios de conclusões entranhadas em minha mente, para dar nitidez às possibilidades do momento. Buscando reconhecer no outro alguém que produz, com legitimidade, as suas noções de “estar no mundo” e, dessa forma, alguém que constrói seus elementos nos âmbitos religioso, moral, psíquico e cultural. Somente assim, estive aberta às contribuições oferecidas pelas pessoas, para a investigação. Tais possibilidades surgem sem muitas pretensões, tampouco, a História Oral possui o objetivo de categorizar, enumerar e quantificar qualquer resultado. Como exemplifica Portelli (1997) “Fontes orais podem não adicionar muito ao que sabemos, por exemplo, o custo material de uma greve para os trabalhadores envolvidos; mas contam-nos bastante sobre seus custos psicológicos.”

Outro ponto referente às minhas escolhas metodológicas foi a grande hesitação que tive para definir quais perfis de pessoas eu elegi para conversar. No começo, acreditava que deveriam ser sujeitos totalmente inseridos no mundo literário, independente de terem ou não passado pelo processo de escolarização, visto que

conheço muitos que correspondem exatamente a esta expectativa: a de terem se feito leitores por outros meios que não fossem a escola. Pois bem, refletindo, posteriormente, pensei que eu estaria apenas atraindo para minha pesquisa pessoas que iriam confirmar a ideia que tento buscar. Ou seja, orientada pelo pensamento moderno, eu, ao pensar nessas pessoas, estava tentando, de alguma forma, demonstrar que nem sempre a escola é responsável pela formação leitora dos sujeitos. Ainda que seja esta uma das discussões deste trabalho, não constitui uma característica da História Oral prever ou “forçar” um resultado. Ao contrário: é no tecer das falas, no inesperado, que a construção de algo interessante, para a pesquisa, vai acontecer.

Diante disso, procurei repensar o que eu estava, afinal, buscando em minha pesquisa. Era, de fato, uma pesquisa, ou um texto pronto, no qual eu jogaria apenas informações que comprovassem ou me dessem uma resposta adequada ao que proponho? Refletindo um pouco, pude perceber que respostas não esperadas seriam muito mais interessantes para que eu pudesse me aproximar tanto da experiência do outro, como também da vida que pulsa e que está acontecendo, enquanto escrevo. Portanto, selecionei duas pessoas, as quais, em função da preservação da identidade, chamarei de Marcos e Roberto.² Eles foram os colaboradores desta pesquisa, no procedimento que envolverá a História Oral. Com eles, conversei sobre sua relação com a literatura enquanto arte e enquanto disciplina escolar.

Marcos e Roberto são os sujeitos com os quais conversei sobre suas histórias com a literatura e, a partir disso, tentei me aproximar de suas experiências. São dois amigos de infância cuja participação na pesquisa é proveniente de uma escolha ligada à relação íntima que mantenho com eles, uma vez que a discussão do material estará inserida num capítulo em que abordo a amizade e a consolidação da nossa, em especial. Após colhido o material, as conversas foram transpostas até este texto, o qual, sendo de minha autoria, se apropria não do que foi dito, mas dos sentidos que produziram em mim. Graficamente, as falas dos entrevistados podem figurar minimamente no texto, mas toda sua enunciação se encontra presente nesta escrita, e também em mim. As conversas foram registradas em áudio, mesmo sabendo que nada substitui o momento exato em que falávamos. Desse modo, preservei cada detalhe de fala, sinalizando quando a fala for minha ou do sujeito.

² Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo se encontra anexo. Os originais contendo as informações dos entrevistados ficarão sob a minha guarda.

A propósito, a ideia de sujeito aqui pensada se liga à noção de experiência, apresentada por Jorge Larrosa (2002). O sujeito está permeável, aberto ao estranhamento, à dúvida, à inquietação. Os segundos se passam sem compromisso com o entendimento, com as durezas e as verdades inquestionáveis; e é, justamente, isto que o move. E, movendo-se, ele se deixa ir a qualquer canto possível, sem pretensões de um ponto fixo de chegada. Destoando dessa ideia, temos Félix Guattari, que nos **traz a ideia de sujeito, estabelecendo uma crítica à seriação e fragmentação que está presente na produção do indivíduo:**

Seria conveniente dissociar radicalmente os conceitos de indivíduo e de subjetividade. Para mim, os indivíduos são resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. (...) A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. (...) A subjetividade não se situa no campo individual, seu campo é de todos os processos de produção social e material. O que se poderia dizer, usando a linguagem da informática, é que, evidentemente, um indivíduo sempre existe, mas apenas enquanto terminal; esse terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade. Eles consomem sistema de representação, de sensibilidade, etc. (GUATTARI, 2005, p. 40, 41).

A noção supra exposta se contrapõe ao sujeito da experiência. Este possui uma permeabilidade que o permite estar aberto à literatura como leitor e produtor de outros saberes a partir das leituras. Estive num colégio no qual trabalhei ano passado. Fui convidada a revisitar o espaço para uma conversa sobre leitura, com os alunos. Após falar sobre a leitura enquanto algo que faz parte da vida e que não deve ser entendida como uma mera disciplina escolar cuja função é repassar conteúdo, uma aluna desejou ler uma poesia de sua autoria, cuja inspiração foi a morte da avó. Muitos ali se emocionaram e eu fiquei sem chão. Através da experiência daquela menina com a dor, ela produziu literatura. **Aparentemente simples, a poesia se expande em nós e no mundo, e sua força de expansão é tamanha que por vezes interrompe outras linguagens, para que possa acontecer.** Apenas a leitura dela talvez dispensasse a minha fala. Talvez a minha fala não tenha feito tanto sentido para o público. Uma pequenina lembrança relatada para se pensar a experiência com suas emoções. A experiência daquela menina e daqueles alunos. A afetação dela, que gerou arte e, conseqüentemente, afetou os outros. Um momento pequenino, ao fim da roda de conversa, capaz de emocionar. A menina, na roda inesperada da vida, passou por um momento difícil. Imaginamos que ela não queria passar por isso. No trem, que é a existência, a parada a qual imaginou para si,

talvez não fosse a morte de uma pessoa querida. Mas aconteceu, como acontece com todo mundo e ela explodiu isso na palavra escrita. Somos afetados pela imprevisibilidade e a nossa relação com a literatura, também. Desse modo, é muito difícil que sejamos os “mesmos”, nem realizaremos as mesmas ações do mesmo jeito, ainda que as façamos todos os dias, teoricamente, em horários semelhantes.

Assim, partejadas na diversidade, as dimensões cotidianas não se restringem a espaços de passividade monótona, mas se ampliam em movimentos que forjam tanto constâncias e acordos, quanto também desavenças, abortamentos e criações que oportunizam ou obstaculizam diferentes processos e articulações coletivas. Todavia, os cotidianos não existem sem os sujeitos que os significam na pluralidade de suas vivências; e se muitas dobras cotidianas ganham existência no tecido social é porque os sujeitos que as vitalizam não se encontram essencializados em referências universalizantes e exteriores às multiplicidades que engendram redes de saberes. (SIMONINI, 2010, p. 11)

O convite que o autor nos faz é pensar que somos seres múltiplos, capazes de fazer a diferença no tecido do cotidiano. A respeito da escola, ele ainda nos fala sobre “riscos infinitos” (2010, p. 11); assim sendo, relaciono a ideia com a literatura, que, dentro das paredes escolares, é forçadamente tratada como um molde, um padrão a ser seguido, mas acaba transpassando esse espaço, existindo além dele e com ele, mas sem acordos pré-definidos.

O capítulo “Com histórias e memórias, a leitura acontece” é composto, basicamente, por pesquisa bibliográfica, através da consulta de alguns livros sobre de que modo os diversos povos e épocas lidavam com a leitura. Há também discussões provenientes de minhas vivências enquanto leitora e professora, que são as narrativas autobiográficas. Não são encontradas apenas nesse capítulo, mas atravessam todo o texto. No capítulo “Literatura Aprisionada”, a narrativa autobiográfica é o método utilizado, pois é o que deflagra as discussões ali contidas. Segundo a contribuição de Abrahão:

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo (2003, p.80).

Assim sendo, trabalhando com as lembranças, permeio o meu texto com vida. Não vejo como sendo uma mistura de narrações e ciência, mas as próprias narrações se

convertem em ciência, em saber; desse modo, podemos perceber a narrativa autobiográfica como um campo metodológico que se abre em leveza, contudo, sem alterar a natureza científica do trabalho.

Entendo, baseado em Lacerda (2017), que as memórias não representam um “baú”, visto que esta ideia romântica associa-se à possibilidade de se acessar as lembranças como objetos que podem ser retirados e recolocados num compartimento; buscando, ainda, em Certeau (2014), temos a noção de memória enquanto processo, sendo tecida, criada, e não localizada a partir de um lugar. Desse modo, neste texto, o sentido contido na palavra “memória” se aproximará de sua natureza criativa. Se fosse considerado um formato fixo, padrão e linear, haveria o pressuposto de que meus relatos são uma espécie de retrato das minhas vivências, trazendo elementos capazes de serem apontados e organizados de forma lógica. Entretanto, isto não ocorre. Aqui, estão contidos outros tipos de tensão, produzidas com o que sinto hoje. A amizade que vivenciei o vivencio com as pessoas as quais cito nesta pesquisa será apenas representada por meio dessas lembranças, e não traduzida, devido à natureza abstrata do afeto e do caráter maleável do que se entende como memória.

3 A AMIZADE: DE ABRIGO À MORADA

Lara, que estes contos te conduzam a uma verdadeira peregrinação. Na literatura, há sempre um itinerário a se percorrer. Que este livro intensifique ainda mais seus sonhos e que “Me alugo para sonhar” seja um mimo para o seu coração. Feliz aniversário!!! Abraços, Lucas Guilherme. 18/03/2016*

Justifico a epígrafe baseada na relação íntima que literatura e amizade assumem na minha vida. Se, por um lado, tive a infância marcada pelo número restrito de pessoas ao meu redor, na adolescência, começou a despontar em mim algo diferente: a necessidade de estar com as pessoas, de conhecê-las, conversar com elas, entrar em seus mundos particulares. Algumas pessoas chamam esse sentimento de amizade. E assim se deu. Foi nesta época –entre os treze e os dezessete anos – que construí boa parte das amizades que carrego comigo até hoje. O tempo afastou alguns, a distância e as escolhas levaram outros. Todavia, algumas pessoas muito importantes, com as quais comecei a vivenciar a afetividade nessa época, ainda residem na mesma cidade que eu, e nós nos encontramos regularmente. Entre os assuntos, falamos sobre a vida e a arte, como costumávamos fazer desde os primeiros encontros, na pracinha principal de nossa pequenina cidade. Foi juntamente com eles que deixei crescer em mim o gosto pela arte e, sobretudo, pela literatura. Essas pessoas contribuíram muito para o que venho me tornando até hoje, pelas minhas escolhas e minha maneira de estar no mundo.

Amigos próximos desenvolvem estilos semelhantes de voz, gestos, vestuário e comportamento. Servem como proteção, facilitando a tolerância a medos e ansiedades e ajudando a suportar situações estressantes; e proporcionam um forte senso de identificação e exclusividade com experiências compartilhadas. (BELL, 1981 *apud* SOUSA & HUTZ, 2008)

O trecho me leva a pensar que, naquela época da adolescência, nós éramos referências, exemplos, um para o outro. Queríamos sair com roupas do mesmo estilo e falar a mesma linguagem. Reuníamos-nos em bando, com nossas calças rasgadas e nossas blusas de bandas de *rock*. Também confirma o que hoje, consigo enxergar de forma mais clara: apesar da pouca idade, éramos “válvulas de escape” para os problemas familiares e/ou conflitos pessoais. Ali, conversando, deixando simplesmente a vida acontecer, parecíamos plenos e eternos. Nada nos incomodava. E era assim que a arte

*Dedicatória contida na primeira página do livro “Doze Contos Peregrinos”, de Gabriel García Marquez (2014), o qual recebi de presente de um grande e querido amigo.

surgia em nós: diretamente da paixão que tínhamos pela vida, sem estabelecermos limites entre uma e outra. Dois desses grandes amigos são as pessoas com as quais conversei para realizar esta pesquisa. Uma conversa proveniente de nossa intimidade e muito encostada no que acontecia com mais frequência, quando éramos adolescentes. Dessa forma, o que entra neste texto como resultado de pesquisa faz parte da minha vida, não está desconectado dela.

O diário da menina judia Anne Frank (2009) foi encontrado repleto de escritos confidenciais, dignos de serem compartilhados apenas com algum amigo muito íntimo. Os meninos que viveram na Bahia e na imaginação dos leitores de Jorge Amado (2007), eram os “Capitães da Areia” e, mesmo entre situações que pareciam distanciá-los, em algum momento, ressurgiam como os bons amigos de sempre, acostumados a partilhar as dificuldades da vida e outras além. Na literatura e na vida, a amizade existe. E é falando sobre amizade, vida e literatura, que inicio a contação de afetos de dois desses amigos, em especial.

Um deles, a quem chamei de Marcos, faz parte da minha vida, indiretamente, desde muito antes da adolescência. Temos primos em comum e, conseqüentemente, víamo-nos, vez ou outra. Contudo, como crianças tímidas que éramos, não nos falávamos e nem cumpríamos com o convencionalismo do cumprimento. Permanecíamos em nossos mundinhos de criança, talvez sem imaginar que, num dia, iríamos trocar palavras e que isso iria crescer de uma maneira que não supúnhamos. Não me lembro de quando ocorreu a primeira interação, mas sei que foi depois de um bom tempo, quando já saíamos sozinhos, sem a presença maçante dos adultos. Imagino, também, que o local tenha sido aquele que nos serve de cenário até os dias de hoje: umas mesinhas de cimento que se encontram na parte superior da pracinha da cidade. E, entre os senhores que jogavam seus baralhos e/ou algum transeunte que resolvia fugir um pouco do sol, fomos, do mesmo modo, naturalizando aquele espaço como nosso e nos encontrávamos ali em todos os finais de semana e, às vezes, até mesmo durante a semana, após a escola.

Ali, nos encontros de nossa turma, não éramos íntimos das horas. Elas corriam, sem que notássemos, pois embebidos pela atmosfera de intimidade que nos circundava, seguíamos rindo e falando sobre o que nos fazia bem: jogos, música, amores, desamores, escolhas e, claro: literatura. Esse amigo, posteriormente, acredito que por

conta de algumas de suas ideias e anseios sobre o mundo, começou a cursar História na faculdade. Assim como eu, atualmente, ele é professor, embora não esteja atuando na área. Foi nessa mesma época, essa dos passeios intermináveis pelas ruas da cidade, que também conheci a outra pessoa a qual trago para fazer parte das minhas lembranças acerca da amizade.

Ele passava pelas ruas, sempre com um ar de superioridade. Nós, mais novos alguns anos, achávamos o máximo os seus cabelos compridos, as suas blusas de bandas de *rock* e o cumprimento sempre rápido que nos dirigia, sem deixar de caminhar. É a primeira lembrança que tenho dele, que, daquele período, já era um adolescente e nós, ainda pré-adolescentes. Por isso, ainda brincávamos pelo bairro de piques, queimada e outras brincadeiras de rua, enquanto ele já descia para a praça, oferecendo-nos a sua graça pelos segundos que passava. Provavelmente, ele pensava ser “coisa de criança” ficar ali brincando conosco pelo bairro; então, faceiramente, fazia-se desaparecer ao quebrar a esquina e voltava, provavelmente, em alta madrugada, quando já dormíamos.

Do primeiro contato direto que tive com ele, não me lembro. Ficou apagado no tempo e hoje já não é tão importante me forçar para recordar. Mas sei que foi na mesma época em que Marcos e eu começamos a nos aproximar. Eles já eram amigos e a turma toda começou, de certa forma, a se compor, naquele momento. O amigo a quem chamarei de Roberto, quase sempre muito espirituoso e com “sacadas” geniais, começou a criar laços muito especiais comigo. Encontrávamo-nos quase todos os dias e noites para falarmos do que gostávamos em comum. Os assuntos variavam: nossos anseios, visões de mundo, problemas em casa, amores. Não demorou e esse amigo começou a namorar uma grande amiga minha, na época. E eu saía muito com os dois, sem receios de parecer impertinente. Isso era divertido, o casal gostava muito de mim. Depois, “posto que é chama”, o amor, de fato, não foi ‘imortal’, apesar de ter sido “infinito enquanto durara³.” Os dois se distanciaram e o que houve foi bastante insólito: acabei me afastando da garota (naturalmente, sem contendas) e a amizade com Roberto se intensificou. Posso afirmar que ele já era o meu melhor amigo, a pessoa com a qual eu dividia tudo sobre mim e ainda havia um adicional: o gosto dele pela Literatura. Hoje, eu o considero um dos meus melhores amigos. Diferentes, obviamente, do que éramos, seguimos com as conversas que sempre nos acompanharam, com alguns adicionais acerca de trabalho,

³ Peço licença a Vinícius (DE MORAES, 2003, p. 49) para a adequação de seus versos em meu texto.

planos para o futuro e lembranças. Porque, agora, todo aquele tempo aqui narrado são lembranças. Boas lembranças, que me serviram de inspiração para chegar até aqui.

Roberto costuma ser um pouco tímido e quieto. Porém, é nítido que se empolga e deixa transparecer diversas emoções quando fala de literatura. Sempre que conversamos, desperta em mim uma inquietação sobre alguma coisa, seja um olhar social diferenciado, ou uma maneira distinta de me enxergar e enxergar as pessoas. Nesses diálogos, sempre comentarmos acerca de uma obra literária que esteja relacionada com o que estamos pensando e são nesses momentos que percebo o poder de afetação da literatura e o quão ligada à vida ela está. Este amigo, em especial, me ajuda a perceber que textos podem dialogar com o mais profundo de nós. É uma das pessoas mais apaixonadas pela literatura que conheço.

Nossa amizade foi se construindo sem grandes propósitos. Nossos encontros ocorriam, por vezes, fortuitamente, sem terem sido marcados antes, em razão da pequenez de nossa cidade.⁴ Pequena no tamanho, mas grande nas histórias, na arte e na afabilidade, nosso município gerou muitas pessoas com talentos diversos. Aqui, há escritores, músicos, artistas plásticos, atores, etc. Por vezes, quando nos reuníamos, gostávamos de conversar a respeito dessas figuras oriundas de nosso lugarejo, muitas delas, no momento, residindo em outros locais ou já falecidas. Chamava-nos atenção saber que, por aqui, pisaram pessoas que, com simplicidade e sensibilidade, produziram uma arte a qual, muitas vezes, não é (re)conhecida, nem mesmo pelos moradores. Mas nós, ainda que muito novos, gostávamos de falar sobre isso, o que também nos dava coragem para seguir acreditando na influência da arte e como ela é capaz de reverberar, mesmo após bons anos.

Ou seja, além das bandas, cantores, escritores e outros artistas consagrados sobre os quais falávamos, também nos interessava a arte que surgia aqui. Os assuntos eram esses e, mesmo que não houvesse um propósito naquilo tudo, no sentido de estarmos ali para obtermos “pontos” (o contrário do que acontece na escola, por exemplo), éramos adolescentes já despertos para opiniões mais críticas e creio que isso tenha acontecido por grande interferência da arte. Em especial, da literatura. A literatura possui um papel fundamental nessa construção do olhar sensível, diferenciado, a respeito do que acontece no mundo e sua importância não cabe neste texto, pois se desdobra de maneira infindável

⁴ Laje do Muriaé/RJ, localizada no Noroeste Fluminense e com população estimada em 7.487 hab. (IBGE, 2016)

e rizomática, associando-a, neste último sentido, ao que nos propõe Deleuze e Guattari (1996) quando diz que a atribuição de um sujeito ou um objeto a um livro elimina todas as correlações existentes com ele. Isto é, o livro é livre, clama por liberdade. A literatura não possui amarras e, por isso mesmo, por conta dessa despreensão, torna-se tão política. Nós, ali, adolescentes, não possuíamos as intenções que, comumente, são atribuídas à literatura – na escola e também na sociedade –. Vide a frase que tanto circula até hoje por aí: “leia para ser alguém na vida.” Não, não líamos para “sermos alguém.” Já éramos alguém, tínhamos uma vida e preenchíamos nossas desnecessidades com literatura. Essa experiência com a leitura talvez tenha inquietado nossos olhos e o mundo, para nós, era diferente como para quem não havia tido a experiência com a leitura e/ou com quem atribuía um sujeito a ela.

Cabe, portanto, a discussão acerca da literatura e suas correlações, comentadas por Deleuze (1996). A literatura, segundo ele, não está desprovida dessas correlações que lhe são inerentes. Uma possível interpretação é a de que essas correlações estão pairando ao redor do livro, sem a intenção de se encostarem e de se territorializarem num tempo e num espaço. Assim sendo, a literatura não tem órgãos.

Todavia, por conta dessa característica, a literatura correlaciona-se com a vida e isto, talvez, seja uma maneira de entender a experiência que leva uma pessoa a encontrar, na literatura, um modo de viver e observar o mundo. Associada à vida tão de perto, a leitura pode ser um sopro que alguém absorve, ao mesmo tempo em que o assopra. As razões pelas quais uma afetação ocorre são secundárias conforme o conceito de experiência trazido neste trabalho (Larrosa, 2001), não se sabe quando e nem onde a afetação acontece e isto, se levado para o campo literário, pode gerar implicações fortes a respeito da relação de alguém com a leitura, conforme aconteceu conosco, tão jovens.

A literatura define seu papel de compromisso com o pensamento crítico quando o escritor, que, antes, era representado por grupos (sacerdotes, juristas, administradores), reconhece-se como homem da *polis*, capaz de, por ele mesmo, em “contato” com seu público leitor, difundir suas ideias (Candido, 2011). Não que, anteriormente, a literatura, embora divulgada sob aquela forma, não influenciasse as pessoas. Porém, a consciência do escritor talvez tenha imprimido em seu fazer literário uma autonomia percebida pelos leitores e estes se apropriaram dos textos, criando novas percepções. É comum ouvirmos

pelos corredores da escola: “ah, aquele(a) aluno(a) lê bastante, por isso ele vai bem em todas as disciplinas.” Acredito que há uma validade nessa assertiva, apesar de seu caráter genérico. O aluno que vivenciou uma experiência com a leitura tende a ser crítico com suas posturas políticas.

O que ocorre, conforme se vem discutindo neste trabalho, são as outras possibilidades de experiência, proporcionadas por contextos não escolares. Claro que a experiência pode acontecer dentro da escola, não há um lugar destinado a esse acontecimento. Contudo, de acordo com as pesquisas realizadas para compor este trabalho e, sobretudo, com a conversa com os meninos, é notável que toda a imposição existente na escola afasta os alunos da leitura, o que deveria ser o contrário. Se a experiência acontece fora da escola, por algum motivo, foi porque a pessoa teve algum contato com algum tipo de material literário e/ou com alguma situação que remetesse a isso, o que é preocupante quando se pensa nos alunos que somente possuem a escola como entidade institucional “responsável” por sua formação, ou os alunos que a possuem como instituição principal, meio único pelo qual a literatura lhes é apresentada. Sendo assim, os métodos, muitas vezes, utilizados por nós, professores, podem não inquietar os estudantes, pois eles estão em constante recriação, e vão muito além da noção do “ser crítico” entendido como alguém que se desvencilha das ilusões na busca da verdade do mundo.

Muitos autores brasileiros, por exemplo, carregam, em suas obras, temas oportunos para que o estudo de literatura fuja dos padrões estabelecidos. Comumente, obras como “Capitães da Areia”, de Jorge Amado (2007), são manipuladas como se fossem uma bula de remédio. Uma obra que poderia ser levada para o lado político, de consciência, cuja natureza se propõe em abordar questões as quais poderiam suscitar muitas discussões, uma vez que a narrativa nos transporta para a Bahia, mais especificamente, para um trapiche onde vivem meninos de nove a dezesseis anos entregando para o leitor, de mãos abertas, suas mazelas, seus amores, seus desejos e o principal: a vida marcada pela dualidade “infância X vida adulta.” Na rua, eram os “moleques vagabundos”, assim julgados pelos transeuntes “de bem” e, no trapiche, eram os Capitães da Areia, donos do mar, protegidos por todos os santos e santas da sincrética Bahia. Um enredo como este poderia aguçar nosso olhar político com relação a

muitas questões atuais, como maioria penal, julgamentos de comportamentos considerados marginalizados, racismo e criminalização da pobreza.

Aqui foi apenas um exemplo do que poderia ser uma possibilidade de criação, invenção, a partir da leitura da obra que, comumente, é encontrada nas bibliotecas das escolas públicas. Comprimidas num plástico empoeirado estão as palavras que, muitas vezes, nem são retiradas da prateleira; afinal, trabalhar-se com resumos dos clássicos – geralmente, retirados da internet –, é corrente. Com base nisso tudo, como desprezar a importância da literatura? A relação entre ela e as pessoas estremece e revoluciona os padrões, dado seu caráter vanguardista, relacionando-se com o que pulsa na sociedade (Certeau, 2001). Mas a maioria das pessoas somente tem “contato” com os livros na escola, portanto, a problemática se produz. A literatura, na escola, por vezes, apresenta-se como matéria endurecida, (de) limitada. As palavras, seu elemento de produção, fazem parte da vida das pessoas e, conforme nos aponta Larrosa:

O homem é um vivente com a palavra. E isso não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavras, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (2001, p.21)

Assim, podemos pensar que a palavra, que é matéria prima da literatura, também é matéria prima da vida (escrita ou não), pois é com ela que buscamos dar sentido a tudo à nossa volta. Como não se valer delas para cumprir o papel de ajudar os alunos a criarem outros mundos? Como não compreender que, muito além dos símbolos gráficos, estão guardadas as marcas que compõem as pessoas?

Toda a conversa seguiu com bastante informalidade, dado o grau de amizade que se criou entre nós três. Por meio dessa conversa, notei e absorvi alguns pontos importantes para minha pesquisa: como se sentiram à vontade, puderam falar a respeito do assunto, até mesmo lembrando e citando uma professora que os marcou com relação a um trabalho diferenciado com a literatura. Além disso, disseram que a vivência que tiveram com a literatura, na escola, não foi positiva e os afastou, de certo modo, dos livros. Vale ressaltar que se trata de uma observação advinda da vida dos meus entrevistados, na composição que eles produziram com uma escola. A partir disso, pode-se compreender, através de práticas e experiências, que o que vimos discutindo até aqui

com relação ao quase que literal “aprisionamento” da literatura, na escola, pode acontecer, porém, a diversidade e tudo o que por ela é composto não podem ser ignorados. O que pude observar, na fala dos meninos, é que há uma forte delimitação da literatura enquanto arte, e Literatura enquanto disciplina escolar; algo com o qual eu me identifico muito, pois desde pequena, tinha dificuldades em separar o saber escolarizado do saber que adquiria por meio das minhas experiências fora da sala de aula. Podemos encontrar um caminho de compreensão em Santos:

Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiseram transpor. É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos. (2010, p. 74)

Então, a literatura, enquanto disciplina escolar, acaba se transformando num conjunto de regras, numa linha perfeita de raciocínio que deve ser entendida por todos da mesma forma. Ora, assim o querem os professores; no caso, concordando com o autor, estão no lugar de “ignorantes especializados.” Coloco-me no centro dessa caracterização; afinal, em algum momento da conversa, confessei aos meus amigos que me sinto “impotente” diante de algumas situações que presencio e pelas quais tenho que passar e me pergunto se, por amar tanto a literatura, deveria mesmo estar “ensinando” Literatura. Os meus amigos reconhecem esse dilema, eles têm essa noção da separação que existe entre a literatura-arte e a literatura-disciplina e, mais especificamente Roberto, em algum momento, joga essa questão ao me questionar o que isso provoca em mim. Confesso que, naquele momento, os segundos que demorei para responder foram a prova de que fiquei demasiadamente surpresa e desafiada com aquele questionamento. Primeiramente, porque, por mais que havia descontração em razão de nossa amizade, eu estava no lugar daquela que “rege” a conversa e ele, “virou-me” para o lado de quem também deveria responder algo. Além disso, a pergunta foi ao fundo de mim e ficou lá por uns instantes; perdão pelo paradoxo: grandes instantes, quase que fez morada. Mas voltou. Voltou em forma de resposta. Uma resposta seca, porém precisa.

Na história de Marcos havia uma professora que, segundo ele, “escolhia livro pra gente ler”. Provavelmente, esta professora conduzia sua prática pedagógica com bastante responsabilidade, despendendo um tempo considerável nas escolhas de livros para seus

alunos. Seria uma escolha aleatória, ou será que ela pensava em cada estudante, em cada turma, buscava conhecer suas inclinações a determinadas questões? Não saberemos. O que interessa, aqui, é o registro de algo preocupante, dito por Marcos: “ela escolhia livro pra gente ler”. Ela escolhia.

A escolha implica em ato decisório, político, ideológico, amoroso. Ninguém escolhe algo de forma neutra, não há escolhas desprovidas da força que nos habita. Ao selecionar a literatura a ser distribuída na escola, a literatura é assassinada, antes mesmo de se tornar festa. É um livro morto, aquele que recebo de mãos alheias – especialmente se este livro estiver condicionado a se tornar parte do rendimento escolar.

Ou seja, tratar o aluno como um mero receptor daquilo que foi “minuciosamente” escolhido é uma prática impositiva, fundada na lógica do rigor científico, o qual divide os espaços escolares e acadêmicos em dois: de um lado, estão os professores, mestres, diretores, donos de um “poder inquestionável e ilibado”; de outro, os alunos, que “tudo ignoram e desconhecem”, carecendo, portanto, de uma “luz”, um “norte”, uma direção. A partir dessa lógica, “é derramada” uma enxurrada de conteúdos sobre os alunos e o ensino de Literatura entra nesse comboio, travestido de ensino libertador, pautado na máxima de que “a leitura é a chave para o fim da alienação.” Não contesto a afirmativa, mas creio ser necessário pensar tudo o que se esconde sob essas palavras.

As palavras nunca estão sozinhas; com elas, vêm as intenções do locutor, já nos advertiu Bakhtin (2014), e quando um professor afirma que é preciso ler e ler o que ele determina, ele está, afinal, contribuindo para alargar o vácuo que existe entre a literatura e muitos. Roberto, por exemplo, diz que “se considera leitor, mas a escola o distanciou um pouco disso.” No caso de Marcos, não foi decisivo para que ele não se tornasse leitor. Não é a intenção, aqui, afirmar que, futuramente, a pessoa não possa se sentir afetada, de alguma forma, e possa vir a se interessar pelos livros. O que se coloca é que práticas deterministas e avaliativas com relação à literatura juntam-se a “[...] um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objectivar, os fenómenos, os objectualiza e os degrada, que ao caracterizar os fenómenos, os caricaturiza” (SANTOS, 2010, p.54).

Marcos não se sentia à vontade nas aulas de Literatura. Ele próprio afirmou que “a relação dele com as aulas era ruim.” Trazendo, em seguida, a questão do livro escolhido pela professora, ele justifica o problema. Mais à frente, reforça que, na época do colégio,

não era leitor, como quando diz que “é mais leitor agora e que, na época do colégio, não era tão leitor.” Talvez as escolhas da professora não o tenham afetado; talvez o que ela considerou como algo rico não teve significado para ele, puramente porque não é possível transportar-se de “mala e cuia” para a singularidade do outro e tentar viver suas experiências.

Quando se fala na impossibilidade de a experiência do outro ser vivida por outra pessoa, pode-se, mais uma vez, convidar Jorge Larrosa (2001) para a discussão. Segundo o autor, a experiência é intransferível porque é única. A experiência de alguém não pode ser vivenciada por outrem; portanto, se a professora teve, possivelmente, uma experiência com determinada obra não implica que seus alunos vão se interessar por ela. Os livros mais aclamados na literatura mundial podem, nunca, fazer parte do grupo de preferidos de uma pessoa, simplesmente, porque ela possuiu uma experiência distinta da do resto da humanidade. Mais uma vez, cabe repensar o que acontece, ainda hoje, nas aulas de literatura com relação a toda a imposição a qual os estudantes sofrem por parte de quem ainda não compreendeu que aquele ser é diferente dele, possui outros anseios, outras vivências, outros sentimentos e outras formas de viver.

Trazendo sua história com a literatura, Roberto diz que esta história não começou e nem tampouco se desenvolveu na escola: foi em casa. Ele lembra do pai, dos livros do pai, da herança preciosa que seu pai lhe transferiu, quando afirma que “vai lembrar do seu pai. Ele sempre foi seu grande incentivador. Via no exemplo dele. Ele lia muito. Seu irmão também, mas o seu pai... tem uma coisa toda especial. Tem muitos livros lá que ele deixou pra ele. A maioria dos livros que ele tem lá em sua casa.” Nesta herança, encontramos os livros e também a figura deste pai, frequentemente visto pelo filho com um livro à mão, lendo. Roberto afirma que seu pai foi um “grande incentivador”, e com isso busca na teoria behaviorista (ideia de condicionamento e repasse) a justificativa para algo que não se transmite e nem tampouco incentiva. A literatura não guarda qualquer relação com transmissões e incentivos, e talvez esta seja a grande falácia que ainda a sustenta. O que fazia então o pai de Roberto, se não “incentivava” o filho? O pai de Roberto lia. Com isso, tecia na esfera familiar uma ambiência onde a leitura era recorrente, inscrevendo um “habitus” (BOURDIEU, 1983) familiar. É importante, aqui, distinguirmos a fragilidade da ideia mecânica de “hábito da leitura”, da noção teórica, segundo a qual, “habitus” seria

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p.65 APUD SETTON, 2002, s/p).

Na escola e nas campanhas literárias, é comum a alusão à “importância do hábito da leitura”. Este hábito traz, em si, uma lógica mecanicista, já que hábito é algo que o outro não tem e lhe deve ser oferecido. O hábito está fora do sujeito, é criado externamente e repassado a ele, desconsiderando-o enquanto sujeito. Já com a noção de “habitus”, vemos que são “disposições duráveis”, ou seja, são aquelas que acontecem no curso da vida, envolvendo a tessitura de “percepções, de apreciações e de ações”. Quando o pai de Roberto lia, ele não incentivava o hábito da leitura, mas se envolvia nesta dimensão de constituição de “habitus” familiar propício ao ato de ler.

A fala de Roberto, a respeito dos autores de que gosta e que não conheceu na escola, me faz pensar a respeito do que é selecionado para se “aprender” na escola. Geralmente, recebemos os programas de ensino já com os autores estipulados para serem trabalhados, o que põe em detrimento uma infinidade de outros autores, considerados “marginais”, como os citados em alguns momentos da conversa. O professor e pesquisador Luiz Guilherme dos Santos Júnior apresenta a seguinte noção a respeito da literatura marginal:

Primeiramente, fica evidente que a Poesia Marginal apresenta particularidades estéticas de retomadas contínuas do chamado “cânone literário nacional”, a partir de elementos intertextuais que evidenciam o intuito de parodiar e se apropriar constantemente de signos diversos, como, por exemplo, a “deglutição” de poetas da geração modernista de 1922 e de outras poéticas subsequentes como o Concretismo e o Poema Processo. Nessa esteira literária, outros elementos foram “anexados” aos poemas, como, por exemplo, propagandas e outros ícones, sobretudo da Pop Arte americana, o que demonstra uma sintonia estética no tocante às diversas mudanças conceituais, linguísticas e visuais que a poesia estava passando naquele momento. Contudo, a proposta estética da marginalia, ainda é encarada como um tipo de poesia que não merece destaque no âmbito dos estudos desenvolvidos sobre as manifestações literárias, mantendo-se, apenas, como ilustração nos manuais literários, que registraram esse momento da poesia brasileira como um mero “acidente” no contexto da década de 70, ou a rotulam como uma poesia “menor” e sem acabamento estrutural e poético. (2014, p. 218)

Sendo uma literatura que foge aos modelos e propostas canônicas, a literatura marginal – como o nome sugere –, acaba por ser rechaçada e deixada de lado, em detrimento do que as escolhas metodológicas apresentam como melhor, que, em sua maioria, são os clássicos. Isso nos dá a possibilidade de pensar que não é do interesse de quem os escolhe que os estudantes tenham acesso aos marginais. A começar pelo termo que, popularmente, é referido àqueles que não se adequam aos moldes do homem-padrão da sociedade moderna. Talvez, com medo de que o aluno se torne um “transgressor”, apresenta-lhes os clássicos, sem supor que estes também oferecem inúmeras possibilidades para que o aluno apure suas visões críticas, conforme já foi discutido nesta pesquisa. Não satisfeitos em somente oferecer os clássicos, oferecem-nos de maneira bruta. Mas não se dão conta de que a experiência não tem horário, tampouco lugar marcado para ocorrer, o que não impede que um aluno a vivencie, sim, na escola, apesar de todos os empecilhos existentes. Um dos empecilhos é o descaso com que é tratada a literatura marginal e autores importantes dessa corrente, que lutaram, em sua arte, bravamente, a favor das liberdades de expressão e modos de vida. Apegados, também, à questão estética, a maioria dos escritores marginais apresentam cabelos e roupas diferentes do padrão, bem como a pele tatuada e marcada com símbolos que comunique algo. O tempo todo estão tentando passar uma mensagem da importância de se lutar contra a maré, quando ela segue conforme os interesses de quem está no poder e, por isso, oprime quem não está. Devido a isso, os escritores marginais, citados em tom de lástima por Roberto, por não fazerem parte dos programas de ensino de Literatura, são considerados “perigosos.”

É importante levar em consideração que o Brasil atravessa um momento no qual a literatura crítica está sendo violentamente censurada. Existe violação, censura e conversão no tocante à arte, de uma forma geral. Quando se fala, particularmente, da literatura na escola, não há como fechar os olhos para a enxurrada de “opiniões” conservadoras que são, febrilmente, alvejadas nos professores que estão mais comprometidos com o caráter libertador da arte. Estes são taxados de doutrinadores políticos, como se pensar a favor das práticas de liberdade, da equidade de direitos e de um olhar mais político sobre o mundo fosse sinônimo de “incentivo” a algo. Até porque, vale considerar, novamente, as contribuições de Jorge Larrosa (2001) quando afirma que a noção de experiência anula toda a ideia de “incentivos”, de transferência de posturas

políticas, levando em consideração, aqui, a ideia de que a política está presente como um fator inerente em todas as nossas escolhas e posturas. Desse modo, apresentar as leituras de uma forma diferente, para que os próprios alunos se deixem levar pela possibilidade da experiência deveria ser uma entonação presente na prática pedagógica.

Isso me recoloca na posição de quem tem pensado a respeito das escolhas. Uma vez que elas não são neutras, a principal dúvida é: o que leva as pessoas que as realizam a proporem estudos somente voltados para os cânones da literatura? Não os desmerecendo e reconhecendo, aqui, a sua importância (em alguma parte da conversa, eu digo que “os clássicos não se tornam clássicos à toa”); penso que trazer autores novos, produtores de uma literatura marginal também poderia ser uma prática possível, na sala de aula. Roberto não diz que não gosta dos clássicos e afirma isso quando diz achar “genial”, o Machado de Assis; no entanto, essa admiração se deu com o tempo. Antes, no colégio, ele diz que “achava ele um saco, achava um porre, a linguagem, achava difícil”, ou seja, além de somente serem apresentados os clássicos, ainda são apresentados de uma forma pouco atrativa e, no caso específico de Roberto, não gerou uma afetação imediata. Ela se deu depois, com desdobramentos novos, fora do contexto escolar, fruto de experiências, talvez, e também curiosidades.

Estando do “lado de cá” da linha criada pelo rigor científico de que tanto nos adverte Santos (2010), nós, professores, caímos em práticas enraizadas, frutos também desse rigor. Isso poderia explicar o motivo de ainda, tantas vezes, trabalharmos somente com os clássicos e de maneira tão vaga. Utilizamos um livro importante como Dom Casmurro, um exemplo citado por Marcos, para propor questões a respeito dos elementos da narrativa – apenas isto. Um enredo que caiu na graça do público poderia ser instrumento para discussões atuais, como o ciúme exacerbado por parte de Bentinho, que não se sabe ser originado por mera insegurança ou por questões mais complexas como o machismo; afinal, sua esposa, Capitu, era uma mulher irreverente e simpática, fugindo, de certo modo, aos padrões estabelecidos até hoje para nós, mulheres, com relação a “como se dar o devido respeito.” Eis, aqui, um pequeno exemplo sugestivo que configura apenas uma parte da infinidade que poderia ser explorada em Dom Casmurro e/ou outros tantos clássicos de nossa literatura, mas que se perdem na pobreza das atividades de

reprodução, propostas aos alunos, muitas vezes, com finalidades avaliativas. Com isso, é possível convidar, novamente, Santos para conversar conosco quando sugere que

Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou, como diz Prigogine, num locutor terrivelmente estúpido. (2010, p. 53)

O que ocorre, então, é um processo de mera escolarização da literatura. Como comentado na conversa com os meninos, eu, como leitora – antes de professora – , por vezes, sinto-me uma “traidora” da literatura, nas aulas. Como uma das peças da grande engrenagem dessa lógica perversa, já caí em atividades que se espalham em folhas sobre a minha mesa e, diante delas, não me restava muito a não ser “avaliar” os alunos a respeito de uma obra pifamente resumida, onde havia apontamentos básicos a respeito dela, todos propostos por mim. Em seguida, a esses alunos eram atribuídas notas para determinarem eles “aprenderam ou não” literatura. Se estava tudo feito conforme o estabelecido, pronto. Eles estavam aptos.

Embora não tenha sido objetivo deste trabalho, a conversa com meus amigos conduziu-me a breve busca de sugestões de atividades para aulas de Literatura, na *Internet*. Inserindo os termos “atividade literatura ensino médio” em um buscador, em segundos obtive milhares de atividades a serem reproduzidas e aplicadas em sala de aula. Observando algumas delas, foi possível encontrar uma característica comum: a Literatura reduzida a uma prática mecanicista, desprovida de sentido e orientada por concepções que delegam o pensamento ao posto de matéria estruturada. Reproduzo, a seguir, uma destas imagens, disponíveis aos usuários da *Internet* com acesso livre:

ESCOLA _____ DATA: ____/____/____

PROF: _____ TURMA: _____

NOME: _____

Luís Vaz de Camões

1. Assinale a alternativa **incorreta**:

a. () Camões serviu como militar no norte da África, onde, ferido em combate, perdeu o olho direito.

b. () Em 1552 Camões foi preso por ter agredido um oficial do rei e só foi posto em liberdade em 1553, indo direto para o exílio. Teve início, assim, uma longa jornada de 17 anos, em que o poeta viveu nas colônias portuguesas da África e da Ásia. Foram anos de dificuldades econômicas e algumas passagens pela cadeia.

c. () Camões retorna a Portugal em 1570, após a morte de D. João III, já com Os Lusíadas terminado, em 1572 é publicada a primeira edição do poema.

d. () Camões morreu rico devido a pensão concedida por D. Sebastião rei de Portugal.

2. Camões é considerado o maior poeta lírico português. Sua poesia lírica é marcada pela dualidade: ora apresenta textos com herança da tradicional poesia portuguesa ora são poesias enquadradas no estilo novo do Renascimento. Assinale nas alternativas que apresentam as características dos principais temas da poesia lírica camoniana:

I. Poesia tradicional – (a herança das cantigas trovadorescas).

II. As ideias platônicas – (as influências da filosofia de grego Platão).

III. O amor e o ódio – (um dos temas mais ricos da lírica camoniana).

IV. O desconcerto do mundo- (conflito violento entre o ser e o dever ser).

Assinale a alternativa correta:

a. () As alternativas I, II e IV estão corretas.

b. () As alternativas I, II e III estão corretas.

c. () As alternativas II, III e IV estão corretas.

www.acessaber.com.br

Figura 1 – Atividade de Literatura para o Ensino Médio.
Disponível em <https://goo.gl/zw9a1C>

Na atividade aqui reproduzida, o objetivo é a verificação da aprendizagem referente a um autor: Camões. Na primeira atividade, os estudantes precisam assinalar a única alternativa incorreta no que se refere à biografia do autor. Neste exercício mecânico, a capacidade memorística dispõe de mais valia do que o conhecimento crítico acerca da

vida de Camões, e as influências do vivido em sua literatura. Trata-se de um clássico exemplo das atividades que, comumente, circulam nas aulas de Literatura. Literalmente, “mede-se” o conhecimento do aluno baseado na capacidade de ele reproduzir datas e acontecimentos memorizados a respeito da vida ou, até mesmo, da obra de um autor. É mais uma das lógicas que pode ser atribuída a Ferdinand de Saussure, uma vez que suas contribuições acerca da linguística estão, até hoje, enraizadas na escola e nas universidades. Saussure (2014) apostava nas explicações dicotômicas, nas quais separava a língua do sistema que a constitui. Desse modo, é comum encontrarmos atividades totalmente distantes da realidade do falante, pois a fala é viva, fluida e móvel, bem diferente da ideia proposta por Saussure, que, com sua corrente conhecida como “Objetivismo abstrato”, defende que os estudos de linguística, predominantemente, devem levar em consideração o sistema linguístico. Uma outra lógica que também pode ter contribuído para que essas atividades e ideias circulem no ensino até hoje é o “Determinismo Mecanicista”, tratado por Boaventura de Sousa Santos. A respeito dessa herança, afirmou o pesquisador:

[...] o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de o dominar e transformar. No plano social, é esse também o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente que via na sociedade em que começava a dominar o estágio final da evolução da humanidade (o estado positivo de Comte; a sociedade industrial de Spencer; a solidariedade orgânica de Durkheim) (SANTOS, 2010, p. 14-15).

Um modelo que surgiu no século XVIII (Santos, 2010) e que ainda se espalha na escola e na sociedade, com uma principal finalidade: atender aos interesses de modos de vida mecânicos, preocupados em reproduzir e consumir, somente e sucessivamente. A escola, ao perpetuar essas práticas, contribui para o reforço dessa racionalidade estruturalista, colocando em detrimento as possibilidades de afetação que poderiam acontecer entre nós e o mundo. Quando Roberto afirma que a escola “tem um monte de atividades que serve a qualquer coisa que não seja... o conhecimento. Esta concepção de conhecimento produzida nele é o ponto de partida para suas afirmações. Tomando-o como lógica para compreender sua experiência com a escola e com a leitura, consideremos que o entrevistado acredite que algumas atividades reproduzidas nas escolas não dialogam com suas necessidades de sujeito.

Assim, acostumados com a mesmice na escola, abordando, aqui, mais especificamente, o ensino de Literatura, os alunos vão para lá já aguardando o famigerado “mais do mesmo” e o consenso de que as aulas de Literatura são monótonas, existe. Bastou uma conversa para notarmos, em vários trechos, que Marcos e Roberto não encontravam sentido nessas aulas. Desse modo, quando uma professora “fez a diferença” na vida deles, imediatamente, ao surgir esse assunto, os dois, em uníssono, afirmaram que a prática dela os afetou, de algum modo. Quando Roberto afirma que “teve uma, a tia Rita. Ela...”, Marcos, imediatamente, consente, dizendo “que a Rita era boa mesmo.” Roberto complementa, exemplificando que “ela fugia muito desse padrão. Levava-os pro pátio, fazia-os gostar...Ele já gostava, já lia... Ela conversava com eles que já liam... Sei lá... Dostoiévski, outros autores.”

A prática dessa professora nos chama a atenção por alguns motivos: em nenhum momento foi mencionado que ela “escolhesse” os livros para os alunos; tendo em vista a não-neutralidade das escolhas, já discutida aqui, é interessante pautar a possível liberdade que talvez existisse nessas aulas, uma vez que, ao falar “de livros escolhidos”, os ex-estudantes indicaram opiniões negativas com relação a essa postura. Não foi dito que os alunos pudessem escolher, mas Roberto, ao lembrar que a professora conversava sobre Dostoiévski e outros autores (talvez, do mesmo modo, pouco discutidos no ambiente escolar), ele a coloca num lugar de quem dá espaço para outros autores, além dos propostos nos planos bimestrais de trabalho. Além dessa abertura, foi falado que a professora os levava para o pátio, quiçá, na intenção de fugir ao ambiente escolar comum. Retomando a fala de Roberto em que ele afirma “que ela levava-os pro pátio”, é possível deduzir que essa prática possa influenciar a postura de um estudante diante do conjunto de aspectos contidos em seu conceito de escola.

Cito a escola e a universidade como perpetuadoras desse modelo, pois vivenciei o ambiente escolar e agora, o universitário. A lógica de que nós, os “intocáveis” estudantes de Pós-Graduação são deuses na Terra se faz presente em simples momentos. A própria conversa com Marcos e Roberto foi um exemplo disso. Ainda que sejamos amigos de infância, praticamente, e ainda que se esperasse, por conta disso, uma certa naturalidade, em muitos momentos, os meninos esperavam que eu falasse, que eu “ditasse” o que deveria ser falado e/ou determinasse os rumos do diálogo. Devido a isso,

em muitos momentos, o silêncio imperou por alguns segundos e eu tinha que quebrá-lo... ou não?

É possível problematizar essa tensão no sentido de que a pesquisadora e a amiga, por vezes, confundem-se. Desse modo, ao fim da conversa, peguei-me a pensar se eu gostaria que me vissem como pesquisadora ou amiga; o que também me leva a imaginar que a minha escolha por eles estava tão ligada ao que queria ouvir, pois conheço, de perto, a relação deles com a literatura.

A ciência moderna muito se esmerou por inscrever a ideia de neutralidade na pesquisa científica. Quanto maior o distanciamento e a não “contaminação”, melhores seriam considerados os resultados. Ao optar por entrevistar duas pessoas que me são tão próximas, provavelmente toquei no “vespeiro positivista”, já que a ciência costuma refutar tamanha proximidade para manter a distância entre “sujeito e objeto”. Contudo, esta pesquisa não toma o outro enquanto objeto de estudo, e sim enquanto sujeito histórico, social, cultural... e amigo meu.

Eles olhavam para mim e esperavam de mim uma postura, uma atitude. Sem que optasse por isso, eu me via no lugar do “forte” de que nos fala Certeau (2014), perante os meus próprios amigos. Ali, eu era a pesquisadora, não a amiga, não alguém que senta com eles, ri e conversa sobre tudo. A intenção era que a conversa se desse dessa maneira, no entanto, a minha figura representava algo. No caso dos meninos, a observação torna-se ainda mais cruel, pois trata-se de duas pessoas que, além de meus íntimos, também passaram pela universidade e que possuem conhecimento escolarizado, formal e erudito. Ainda assim, naquela situação, viram-se no lugar do “fraco” (Certeau, 2014).

Se, no lugar deles, tivéssemos pessoas que não passaram por todos esses processos, provavelmente a relação seria outra, mas seria também desigual, de uma desigualdade oriunda de outras fontes. Valla (2000) ensina que há uma desigualdade intrínseca ao diálogo, e que a “boa vontade” não é suficiente para estabelecer paridade nesta relação. Também Bakhtin (2014) fala sobre isso, quando diz da tensão presente nas enunciações. Mesmo imersa em diálogo com pessoas íntimas, este nunca alcança o status da neutralidade: constantemente haverá algo a se interpor, a perturbar, a tecer hierarquias – e isso eu não posso prever, controlar, explicar ou dissipar. Resta mergulhar

na conversa, com todos os riscos e incertezas, que sem eles nenhuma conversa seria boa, pois se faria, tão somente, como monólogo hegemônico.

Além disso, na passagem em que Roberto afirma que “[no ambiente universitário] não muda muito, não. É uma enxurrada de textos, textos bons até, que tem muito da escola ainda, de coisas que você é obrigado a fazer.... Às vezes, tem outros assuntos que lhe interessa...”, ele corrobora com a ideia de que a universidade é uma extensão da própria escola. Paulo Freire (2014) já atentava para a questão da Educação Bancária a qual, conforme ele, é responsável pela quantidade exacerbada de material que é depositada nos estudantes. Segundo ele, essa prática é um desserviço para o ensino e a educação pode se tornar um instrumento de opressão. Ou seja, conversando com os meninos, pude corroborar que, mesmo na faculdade, o ensino pode ser desfavorável à aprendizagem, por vezes, visando o quantitativo, em detrimento do qualitativo.

Ter conversado com Marcos e Roberto com o olhar de pesquisadora proporcionou uma desconstrução direta em mim. Eu me vi ali, com os mesmos amigos de outrora, falando do mesmo assunto de sempre, mas, agora, podendo observar mais atentamente, com o intuito de perceber o poder de uma experiência quando se trata de arte, pela intimidade que esta tem com o mais íntimo de nós. Captei que não é preciso ir muito distante para me aproximar da experiência de alguém, a qual não tem local marcado para ocorrer. Através daquele momento, pude repensar sobre os vários “eus” que se desdobram por meio de mim: a professora que busca um sentido para sua prática; a amiga que se surpreende com cada nova história de seus companheiros de anos; a apaixonada por literatura, que, por vezes, não compreendia por que outras pessoas também não sentiam o mesmo; a jovem adulta que gosta de se sentar com os amigos para conversar descompromissadamente; e outras que posso ser.

Difícil até mesmo descrever o quanto esta conversa com os meus amigos me afetou. Porque, através dela, eu notei o quão importante eram todas as outras conversas, desde as primeiras, há dez, oito anos. Anotando, observando com um olhar distinto, tentando me aproximar da experiência dos meninos, eu compreendi a importância de um livro e de tudo o que compõe o universo das palavras. Ali, falando com eles, passou-me um filme na cabeça, de quantas vezes nossos encontros foram movidos a literatura, para pegar emprestado um livro que estava com o outro há meses ou, ainda, mostrar uma edição nova comprada recentemente. Não havia imposição, ninguém nos obrigava às tais

visitas ou encontros na pracinha. Por muitas vezes, nos sentamos e iniciamos nossos diálogos falando sobre livros – ainda que estas falas culminassem em “vida fora da Terra” ou outros assuntos aleatórios –. Mas o que nos iniciava nas trocas era quase sempre a arte. Violões sobre a mesinha de cimento e livros empilhados compunham nossas reuniões, enquanto, nos bancos escolares, muitos estudantes, eretos e intimidados, ouviam palavras que nada lhes causavam. Em outros momentos, longe daquelas boas horas, éramos nós, os alunos. Como podíamos ser tão íntimos da literatura e, conforme o que foi conversado e aqui discutido, na escola sermos tão distantes dela? É o que me propus a observar, por meio dos relatos dos meus amigos e de minha própria história enquanto aluna, amiga e professora.

Não posso dizer que tive experiências semelhantes com as que ocorreram com os meninos, na escola. Primeiramente, porque cada pessoa se aproxima da literatura por meio de uma emoção distinta. Além disso, através dos nossos relatos, é concebível que, por um lado, havia eu, aparentemente satisfeita com o sistema escolar do qual fazia parte e, do outro, os meus amigos que, como disseram, não se encaixaram nele e obtiveram resultados insatisfatórios, de acordo com o que prescreve a política da predominância do quantitativo. Foram vivências diferentes, passagens pela escola, como tantas outras, que não nos afetaram e não foram responsáveis por fazer eclodir, em nós, a potência necessária para que nos tornássemos leitores.

Seja com o gosto de Marcos por Ficção Científica; ou com a experiência que Roberto teve com o pai, que amava arte e literatura; ou comigo, pequena, acompanhando minha mãe para a escola e observando os livros em exposição; seja com quaisquer outras histórias não relatadas neste trabalho, livros fazem parte da história de algumas pessoas porque as afetou, um dia. Não foi imposição, tampouco porque alguém quis que acontecesse. Um dia, a experiência permitiu que a literatura explodisse algo em meus dois companheiros, que não se sabe o que é. Algo que, provavelmente, jorra, a cada linha alcançada pelos olhos. A literatura “soube” criar as tensões presentes no ato de ler. Este ato que se dá tão facilmente, num simples abrir de páginas, mas que foi capaz de estremecer as nossas emoções e nos unir em amizade.

4 COM HISTÓRIAS E MEMÓRIAS, A LEITURA ACONTECE

Ah, quem escreverá a história do que poderia ter sido?
Álvaro de Campos

Desde muito pequena, eu fui acostumada a separar ciência de criação. Morava num sítio, numa das áreas rurais, que pertencem à minha cidade atual. Minha mãe nos acostumou com os livros, ou seja, desde pequena, no meu quarto, havia livros por toda a parte, uma vez que minha mãe sempre preferiu comprá-los a comprar roupas caras e brinquedos supérfluos, que abandonaríamos no mesmo dia. Mas, simultaneamente, “cobrava” que eu fosse uma boa aluna na escola. Eu me lembro de que, geralmente, fazia a tarefa de casa num átimo, sem dar muita importância a ela; primeiramente, porque eu considerava “bobinhas” as atividades de sublinhar, circular e separar palavras em colunas; depois, porque eu queria me ver “livre” para brincar, ler ou escrever outras coisas que eram do meu interesse. Havia um quintal enorme e livros empilhados na varanda, perto do fogão à lenha, esperando por mim. Eu fazia do quintal, a minha casa e dos livros, os meus grandes companheiros. A solidão era, aparentemente, o meu sobrenome, porque as pessoas achavam curioso que eu não tivesse amiguinhos da minha idade para brincar por ali, por ser um lugar isolado. “Mas ela brinca bem sozinha?”, perguntavam à minha mãe. Mal eles sabiam que eu criava meu próprio universo, lendo livros e, sobretudo, o mundo. Qual criança não o faz?

O pé de amoras, provavelmente já levado pelo tempo, era um dos meus lugares favoritos para pensar, ler e escrever. Eu ficava lá sozinha, não gostava muito de conversar com ninguém, além da minha mãe e de um padrinho, que morava por ali. Meu pai costumava não parar em casa e os poucos vizinhos que tínhamos não eram dados a visitas. Aos doze anos, mudei-me, definitivamente, para a cidade e trouxe comigo muitos dos meus escritos infantis, a maioria produzida ali, à sombra e ao aconchego daquele pé de amoras. Gostaria muito de ter a oportunidade de ler alguns, em especial, agora; no entanto, a cheia do rio em nosso município é devastadora e o “sempre” levou as páginas amareladas dos meus caderninhos correnteza abaixo, mas deixou gravado em mim o carinho pela palavra escrita. Pegando carona na canção de Vinicius de Moraes (1962), “O poeta aprendiz”, a qual fala de um menino ainda criança, que faz poesia simplesmente porque vive sua vida de criança intensamente, com todos os

encantamentos, anseios e observações desta fase da vida e, apesar de ainda não “escrever” no papel, deixa registrado nas linhas da sua existência a sensibilidade de um poeta.

[...] Por isso fazia
 Seu grão de poesia
 E achava bonita
 A palavra escrita
 Por isso sofria
 De melancolia
 Sonhando o poeta
 Que quem sabe um dia
 Poderia ser. (p.33)

Todas as vezes em que ouço esta canção, recordo-me de minha própria infância, porque mesmo quando ainda não escrevia no papel, sofrendo pela ansiedade de conhecer o mundo mágico da alfabetização, já era uma pequena observadora do mundo à minha volta, de todo aquele universo de plantas, animais, gente simples e cheia de histórias, misticismo, trabalho, luta, valorização da vida...

Lembro-me de que um homem muito simples que morava por ali, afeiçoou-se aos meus pais e meus pais a ele. Ele tomava conta da casa de um outro sítio dos arredores e era uma pessoa encantada. Utilizo a imperfeição do passado para falar de um passado perfeito, porque há muito não vejo esse homem pelo qual tive a grande felicidade de ser apadrinhada. Ele chegava, de longe, já assoviando e se sentava ao meu lado, para que eu lesse alguma coisa. Ele gostava dos trava-línguas, como este: “Zé é, ducatribésalamacutéfifirififé. Cadê a Aninha inha, ducatribinhasalamacutinhafifirififinha? Saiu com a Rute ute, ducatributesalamacututefifirififute. Visitar o João ão, ducatribãosalamacutãofifirififão.” Ríamos, porque ambos tínhamos dificuldade em falar. Eu estava feliz, porque sabia que ele havia levado coisas de comer compradas na cidade e pela sua companhia paternal. Ficávamos por horas ali, fazendo poesia sem escrever no papel.

Hoje, penso que para ser um escritor, é necessário ser, antes de qualquer coisa, um bom observador do mundo. Ele vive para (depois) escrever e escreve para continuar vivendo, é um ciclo. Isso cabe também ao leitor. Aliteratura, desvinculada da vida, perde seu encantamento. O sabor é amargo, não há sentido em palavras espalhadas por uma folha, se essas palavras não nos invadem de alguma forma: seja acariciando-nos, ferindo-

nos, cortando-nos. Rubem Alves, na orelha de um livro, fala sobre a relação entre a vida e a literatura:

Alguém disse que a palavra “queijo” só tem sentido para alguém que já comeu queijo. Não é possível comunicar o gosto e o cheiro do queijo a quem nunca comeu um. A literatura só é possível porque todos já comemos queijo. Todas as nossas infâncias são variações sobre os mesmos temas. As memórias de um outro fazem ressoar, naquele que as lê, o seu próprio passado adormecido. Assim, não se trata de um encontro com as memórias de um outro, diferentes das minhas. Trata-se de um reencontro com o meu próprio passado. Se isso não acontecesse, o texto escrito seria um texto morto (ALVES, 2005).

No livro em questão, intitulado “O velho que acordou menino”, o autor reuniu uma série de crônicas sobre a infância e, conforme o trecho destacado, salienta que o leitor irá conseguir captar o sentido de seus escritos, simplesmente porque também teve infância, porque tem uma vida e, portanto, suas vivências lhe dão suporte para se transportar para dentro de seu texto e encontrar suas próprias emoções, por meio das emoções do escritor. Ou seja, é um reencontro, ocasionado por um encontro. Uma revisitação às lembranças, através da arte. Não é necessário ser um *expert* em literatura para que uma afetação possa ser produzida, basta ter sido criança. Aliás, a literatura passa muitíssimo bem, quando desprovida de especialistas.

Hoje, deduzo que o distanciamento que criei entre a vida e as práticas escolares me acompanharam por todo o meu processo de escolarização formal, e o efeito disso era o vácuo que existia entre o que eu fazia nas aulas e o que eu fazia fora das aulas, que, respectivamente, eram: atividades prontamente cumpridas e atividades que eu criava porque gostava e não porque me pediam para fazer (geralmente, relacionadas à escrita e ao teatro). Quando estas mesmas atividades eram sugeridas ou impostas na escola, eu não dava muita importância, como se quisesse mesmo desvinculá-las do meio escolar. Trocando em miúdos: eu era considerada uma excelente aluna por meus professores, porque fazia tudo o que eles pediam, muito embora poucos soubessem que o que eu gostava de fazer, eu fazia fora das aulas. Geralmente, eu contava ou mostrava algo que escrevia para os que eu sabia que iriam “reagir” de alguma forma, os que transpareciam, através de sua prática e de sua fala, uma inclinação para o além do quadro negro. Destes, recebia palavras de carinho, críticas e incentivos, mas, logo, voltávamos às atividades ordinárias da sala de aula. Desse modo, na escola, as experiências que eu tive para que algo mais criativo pudesse fazer parte dali, foram poucas e as que ocorreram, joguei-as de lado, ainda não sei por que motivo.

Ainda na faculdade, esse efeito era percebido e foi muito corroborado com um tipo de escrita acadêmica e formal. De um lado, continuei sendo a menina que produzia os escritos madrugada afora, escritos conectados com a vida e com o meu sentir e, de outro, era a acadêmica exemplar, cumpridora dos prazos, dos pontos e de uma escrita rebuscadíssima para cumprir os requisitos.

Antes de pesquisar um pouco a respeito da história da leitura e de alguns processos simbólicos e não simbólicos pelos quais passou o livro, tentei revisitar minha própria história com ele. Transportando-me, novamente, para a época em que ainda nem sabia ler e escrever, mas já me sentia maravilhada pelo que os livros causavam em mim. Acredito que por ter sido uma criança que passou boa parte da infância criada na zona rural, os livros me encantavam por sua natureza ainda misteriosa para mim. Hoje, aprendi com Emília Ferreiro (****) que a criança cria os próprios sentidos da escrita e isso me possibilita compreender que eu produzia as histórias que acreditava estarem contidas nos livros, muitas vezes, baseadas em suas capas, em alguma ilustração interna ou, até mesmo, nas próprias palavras que iam ganhando uma interessante forma à medida que meus olhos corriam pelo papel. Eu poderia fechá-los e continuar “lendo” os livros que recebia de presente pela minha mãe. Aliás, eles significavam, para mim, muito mais que presentes, meros objetos. Eu poderia passar horas com eles, criando e recriando histórias, manuseando-os e os organizando, na prateleira.

Lembro-me de deitar no chão da varanda, com alguns livros na mão, outros espalhados ao meu lado. Meus gatos de estimação roçavam pelas minhas curtas perninhas, que se entrelaçavam para cima, formando um “N” no ar. E ali eu imaginava mundos os quais tinha vontade de conhecer; criava amigos que saltavam da página e viraram imaginários, acompanhando-me em minhas façanhas; ficava olhando por alguns minutos a foto dos autores na contracapa e imaginando como eles eram; pensando se, um dia, também, eu poderia agrupar tantas palavras daquele modo numa folha de papel...

A Ana Maria Machado era uma dessas autoras que fez parte da minha infância. Eu olhava para o seu sorriso, ao final de livros como “Bisa Bia Bisa Bel (1990)” e “Menina Bonita do Laço de Fita (2011)” e ficava pensando no quão amável aquela mulher poderia ser. Por volta de vinte anos depois, em setembro do ano passado (2017), tive a oportunidade de ir à Bienal do Livro⁵, no Rio de Janeiro e assistir a uma fala da escritora.

⁵ Maior evento de literatura do país.

Juntamente com outros participantes, ela fez uma abordagem, inclusive, sobre a capitalização da leitura. Em nenhum momento, pude dirigir a palavra a ela, havia muitas pessoas assistindo. Mas aquele momento me afetou profundamente, mais pela representação daquela artista em minha vida de pequena leitora que por qualquer outro fator externo do evento. Este é mais um episódio da história que se construiu em minha vida, com relação aos livros, e compreendo que revivê-lo em meu trabalho, além de despertar, em mim, uma grande emoção, contribui para se pensar a literatura como algo pulsante e que, para se apresentar como tal, precisa estar vinculada à vida de algum modo.

Hoje, a leitura faz parte de mim, de vários modos. Trabalho com ela, estudo com ela e, agora, pesquiso a seu respeito. Às vezes, tenho a sensação de que livros se tornaram triviais em minha vida. Olho ao redor e vejo muitos deles, empilhados. Vou para o trabalho e me deparo, antes mesmo de cumprimentar os alunos, com as prateleiras da biblioteca escolar. Além disso, as palavras, de certo modo, estão por toda a parte: em *outdoors*, anúncios, documentos, placas, etc. No entanto, basta me deparar com alguma poesia, lida ao acaso, num intervalo entre uma aula e outra, para me dar conta de que as palavras não são nada banais quando se encontram com algumas de nossas emoções. Ainda que seja um pequeno *haica*⁶, para demonstrar que afetações nada têm a ver com tamanhos e quantidades, bastantes vezes, ao terminar uma leitura, fico por alguns segundos pensando sobre ela, entendendo que houve uma reverberação ocasionada pelo choque com minhas íntimas sensações; o que, por vezes, não se dá ao término de uma leitura densa, técnica, pretensiosa e consideravelmente grande. Um exemplo disso poderiam ser os textos tão comumente utilizados nas universidades, apontados, até mesmo, por Marcos e Roberto como um fator que, na maioria dos casos, afasta os estudantes da leitura.

Momentos como esses narrados constroem a história da leitura, que nem sempre fora uma história floreada e recheada de bons momentos. Do mesmo modo que causou impacto em minha vida, caracterizando-se como algo além de um objeto inanimado, para a sociedade, os livros também já foram alvo de tremores e grandes eventos. Percebido como símbolo político, o livro, muitas vezes, foi tido como inimigo ou aliado, conforme os interesses de quem o encarava. Entendo sua história como um caminho que ainda está

⁶Modelo fixo de poema japonês, composto de três versos.

sendo construído, por meio de milhares tipos de afetações diferentes e, ao mesmo tempo, tão particulares. Pensar esses abalos do livro na vida de alguém é um dos fatores que me impulsionam a produzir este trabalho e que suscitou minha curiosidade para pesquisar, a partir disso, como a leitura foi encarada pelo mundo, ao longo de um determinado tempo. Compreendendo que a afetação ocasionada pela leitura não se dá de forma igual para ninguém, acredito que vá ser muito interessante discutir os mais diversos contextos em que os livros estiveram inseridos. Minha história com o livro, a história de Marcos e Roberto e a história de outros leitores compõem a trajetória da leitura como um todo.

Livros já foram queimados, por serem considerados subversivos. Talvez, por conta disso, até hoje tragam consigo uma carga de incômodo, que perpassou e perpassará gerações; sinônimo de conhecimento para uns, de prazer para outros, de artefato elitizado, para alguns. Não importa sob que caráter ela esteja submetida, a leitura costuma gerar inquietude por onde passa, despertar sentimentos, provocar ruídos, deslocar-nos de nosso conforto. Como quase tudo o que há no mundo possui uma história, neste capítulo dedicar-me-ei à história da leitura, abordando questões que vão desde os processos de construção do ato de ler, à forma como diferentes povos lidavam com a leitura. A principal fonte pesquisada é o livro de Alberto Manguel: “Uma História da Leitura”. Os traços históricos concernentes à história da leitura aqui presentes são provenientes de seu trabalho.

Como surgiram os livros? Como surgiu o primeiro livro? Quem teve a iniciativa de registrar escritos num objeto e qual foi a intenção dessa pessoa? Será que tinha o intuito de que uma ideia fosse perpassada de geração a geração? E que ideia era essa? Ou será que não foi nada disso? Obra do acaso? Intenções estéticas? Estes e muitos outros questionamentos, creio, invadem o cenário das curiosidades dos leitores. Como esta pesquisa aborda alguns pontos a respeito da literatura, por que não convidar para a discussão essas dúvidas? Penso que as dúvidas alimentam nosso pensamento e sustentam-no, principalmente, quando são capazes de gerar mais dúvidas.

Hoje, o livro é considerado prático, cabe nas bolsas e sacolas, acompanha as pessoas nos metrô e salas de espera. Mas será que sempre foi assim? Sem contar que o grande ápice da modernidade – os aparelhos tecnológicos – nos permitem leituras rápidas, com apenas um clique e alguns toques na tela. Afinal, a forma do livro influencia na leitura? Um exemplo que comprova que, desde os primórdios, a resposta para essa

indagação pode ser afirmativa, são as tabuletas mesopotâmicas, que compunham os livros. Dispostas em ordem, elas eram facilmente manuseadas e a palma da mão as comportava. De encontro a essa busca pela praticidade, também havia os livros imensos, na Mesopotâmia. Com outro tipo de finalidade, a de ser erguido e servir para busca e referência, o Código de Leis da Média Assíria mede 6, 2 metros quadrados. O que pode ser entendido como uma diferença de tamanho, também pode ser interpretado como um artifício de demonstração de importância: as tabuletas, por serem relativas à vida privada das pessoas, são menores; o Código representa a própria Lei, portanto, maior. O uso das tabuletas mesopotâmicas como partes de um livro já estava se tornando limitado, visto que o material, por vezes, mostrava-se quebradiço, quando dobrado. Apesar da resistência, por almejar exclusividade, o rei Ptolomeu do Egito, no século II a. C., compartilhou a invenção do pergaminho e, até o surgimento do papel, ele ficou sendo o material preferido e mais usado na Europa, pelo baixo custo e a melhor qualidade, em relação ao papiro. Devido à praticidade de leitura e de transporte, o códice de pergaminho era utilizado por todos. Posteriormente, aproximadamente em 400, o rolo clássico estava sendo substituído por folhas retangulares. À medida que eram dobradas, iam dando lugar a formas distintas que se tornaram tão significativas, a ponto de Francisco I estipular uma, em especial, como padrão no reino, sob o castigo de ser preso para quem descumprisse a ordem (MANGUEL, 1997).

Não desconsiderando a tecnologia como um grande e importante avanço para a humanidade, essa passagem na história da leitura que trata da substituição dos rolos clássicos por folhas pode nos inquietar. Afinal, boa parte dos muitos aparatos tecnológicos que hoje nos acompanham em todos os lugares apresenta uma característica comum e curiosa: podemos, literalmente, “rolar” os textos para cima e para baixo, utilizando as mãos ou o *mouse*, no caso de alguns computadores. Esse movimento, que tanto nos acompanha no cotidiano e –por isso– parece-nos tão corriqueiro e banal, é capaz de nos fazer pensar o papel do rolo, atualmente. Prático? Moderno? Eficaz? Na antiguidade, possivelmente, os rolos eram, do mesmo modo, considerados tecnologias aparentemente úteis e não posso descartar a possibilidade de que eram. No entanto, foram substituídas, pois houve a necessidade de algo que fosse mais válido. Estaríamos nós, em pleno século XXI, retornando a um traço de nosso passado, sutilmente revestido de modernidade? Obviamente, a reflexão diz respeito ao

ato de ler, em si, e não põe em voga o auxílio dos computadores, *tablets* e celulares. Neste momento, digito no teclado de um computador, que me serve de suporte para consolidar o texto de minha pesquisa. Porém, o que fica, a partir do que agora sabemos com relação à substituição dos rolos, é somente um convite a uma reflexão, visto que esta pesquisa não possui o objetivo de encerrar conclusões, mas, sim, alargar os limites do pensamento.

O formato do livro influenciava, inclusive, sua maneira de ser acomodado. Guardados em caixas de madeira, os rolos eram devidamente identificados com rótulos ou etiquetas. Por sua vez, os códices eram armazenados de maneira horizontal (MANGUEL, 1997). Tal informação pode nos recolocar no presente, visto que, muitas vezes, armazenamos nossos livros conforme seus tamanhos ou formas. Em bibliotecas públicas, sobretudo, é comum encontrarmos livros dispostos em grupos que se distinguem conforme seu nível de espessura, além, obviamente de outros fatores, como faixa etária, gênero, assunto e finalidade.

Do mesmo modo, nos tempos atuais, é corriqueiro encontrarmos pequenos livros infantis, criados com a finalidade de acompanhar crianças que ainda não são capazes de compreender plenamente a convenção linguística atribuída ao idioma no qual estão socialmente inseridas. Tais livros são alegremente coloridos com cores vivas e brilhantes, contendo figuras que, praticamente, conclamam à criança ao manuseio do objeto. Por vezes, são interativos e dinâmicos, permitindo que o(a) pequeno(a) literalmente “brinque” com as páginas. Desse modo, podemos voltar à problematização da sentença “não se julga um livro pela capa”, afinal, a criança, nesse momento, estaria “escolhendo” um livro única e exclusivamente pela atração visual. Neste momento, convido Freire (2011) para fazer parte da conversa. A partir dele, que nos apresentou a ideia da leitura do mundo anterior à da palavra, podemos entender um pouco sobre o que leva as crianças que ainda não foram submetidas ao processo de escolarização a se interessar pela parte estética de um livro. Não estariam lendo? Pensemos.

Relatei, no início deste capítulo, a respeito de minha relação com os livros na infância e não posso deixar de repensar esse acontecimento em minha vida. Posso exemplificar esse interesse das crianças pelos livros coloridos e agradavelmente visuais por meio de minha própria vivência enquanto uma leitora que ainda não compreendia as palavras, mas já era íntima delas. Buscando na memória, posso narrar que os desenhos e

as cores me chamavam muito a atenção. Eu os lia e criava, ali, os sentidos que fizeram parte das minhas primeiras afetações com os livros. Como eu ainda não havia passado pelo processo de escolarização e, portanto, pelo processo formal de alfabetização, qualquer ilustração que se conectasse com o meu mundo (uma árvore, um pássaro, um inseto) ou com o mundo que eu gostaria de conhecer (o mar, o avião, o trem, o parque de diversões), despertava, em mim, a capacidade criadora comum das crianças, de inventar e reinventar cenários, personagens e situações. Lembro-me de que, quando eu não sabia ainda ler, após fechar um livro, ia correndo e pegava uma folha em branco para desenhar. Expressava o que o livro ainda causava em mim por meio de ilustrações que, possivelmente, faziam sentido só para mim. Não eram meros desenhos, era uma maneira de demonstrar que a leitura havia transbordado em mim, dado frutos e esses frutos haviam se transformado em outras representações.

Imagino que o passar dos tempos tenha imprimido na história dos livros muitas vicissitudes que nos podem ajudar a compreender situações ainda recorrentes, vivenciadas dentro e fora do contexto escolar. Às vezes, o movimento pode ser um pouco inverso: as situações são responsáveis por nos levantar alguma dúvida com relação à leitura e sua história. Nos momentos de biblioteca de classe (cada um fazendo sua leitura na sala de aula), por exemplo, gosto de observar os olhares atentos dos alunos, que se movimentam de um lado para o outro e retornam, novamente, ao início, num processo contínuo. Embora eu também costume estar lendo nesses momentos, imaginar o que se passa em cada mente ali presente me aguça a curiosidade, de modo que levanto meus olhos para perscrutar os deles. Imaginando que cada um ali é diferente, crio hipóteses de emoções, mesmo sabendo que nunca serão precisas, pois cada ser humano é um oceano repleto de segredos, ainda que mergulhemos com atenção.

Em meio a algumas teorias, que divergem e se complementam, ainda ficam dúvidas que permeiam nossas reflexões quando o assunto é o ato de ler e seus efeitos na vida humana. Desde muito tempo, movidos pelas dúvidas, pesquisadores tentam entender o que pode ocorrer conosco quando lemos e de que modo os sentidos se processam. Manguel (1997) nos conta que um califa chamado al-Hakim sumiu misteriosamente em 1004, sem deixar vestígios. No entanto, havia fundado uma importante academia no Cairo, cujo nome era “a Dar al-Ilm” ou “Casa da Ciência”. Havia sentenciado que toda a população poderia consultar seu acervo, cuja função era,

justamente, instruir as pessoas. Convidara al-Haytham, um estudioso conhecido da época, para integrar o grupo de astrônomos e matemáticos que foram incumbidos de estudar uma forma de estabilizar o fluxo do rio Nilo. Fundamentando-se em Aristóteles, para al-Haytham, nossas percepções estão intimamente ligadas à nossa faculdade de discernimento. Em outras palavras, sabemos julgare isso nos ajuda a inferir de acordo com os raios que são veiculados pelo ar, entre o que é observado e os nossos olhos. Aprofundando-se mais, al-Haytham ainda apresentou duas formas de percepções distintas: “sensação pura” e “percepção.” Aquela representa nossas assimilações involuntárias ou inconscientes -simplesmente olhar algo- e esta, as voluntárias, que exigem de nós algum tipo de esforço para a acomodação plena dos significados. Um exemplo disso seria o próprio ato de ler e, nesse sentido, a contribuição de al-Haytham já acende uma ponta de luz em nosso questionamento, pois considera o percurso existente entre o que é lido, e o que é apreendido.

A leitura apresenta um episódio de sua história que me permite retornar à cena de meus alunos lendo, na sala. Não sei o que os liga às palavras, nesses momentos. Provavelmente, qualquer coisa que não seja as próprias palavras, visto que, ali, naquela conversa, elas estão sendo recriadas, de acordo com seus “julgamentos” Trata-se, sim, de uma conversa, pois, conforme me ensinou Bakhtin (2014):

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunidade verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc (p. 128).

Não é incorreto, portanto, afirmar que os livros falam conosco, que também falamos com eles e que outras pessoas falaram e ainda irão falar. Um livro não surge do vazio. Por trás de sua produção, há um sujeito ou um grupo encarnado, com a intenção de propagar uma ideia, conforme suas vivências e os efeitos delas na construção de suas maneiras de compreender a vida. Voltamos, assim, ao início: quem foi o primeiro desses

grupos imbuídos de vontade de conversar com outras pessoas? Não importa, por hora. Penso que o de mais interessante que poderíamos herdar disso tudo, herdamos: a vontade de continuarmos dialogando com outras pessoas através dos livros, imprimindo significados nas palavras, de acordo com o que carregamos conosco. E é assim que vamos (re)construindo nosso estar no mundo. Nunca estamos sozinhos, mas em constante contato com outras atuações. Se considerarmos o livro como uma forma de diálogo e que “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (BAKHTIN, 2014, p.128)., confirmaremos nossa troca constante com todos e com nós mesmos.

Impossível, estando em contato com outras formas de existência, não nos aproximarmos delas, não tomarmos como verdadeiras suas vivências no planeta, ainda que estejamos debruçados sobre a ficção. E por que será que isso acontece? Mais dúvidas. Agora, recordo-me de Proust que narra memórias de sua infância, cujo pano de fundo era o apreço pela literatura. Num dos relatos, ele traz:

Mas como? O livro era só aquilo? Os seres aos quais havíamos concedido mais atenção e carinho do que às pessoas reais, nem sempre ousando confessar a que ponto os amávamos, e quando nossos pais nos encontravam lendo e pareciam sorrir de nossa emoção, fechando o livro com uma indiferença afetada ou um tédio fingido; essas pessoas por quem tínhamos arquejado e soluçado, não as veríamos nunca mais, nunca mais saberíamos algo a seu respeito (2016, p. 20).

É comum a dolorosa indagação do autor acompanhar os demais leitores, ao longo de suas vivências literárias, uma vez que estamos, coincidentemente, discutindo tudo o que a palavra é, além de grafos fixados em folhas simetricamente ajustadas umas às outras. Nos livros, há histórias que se misturam com as nossas, de modo a criar expectativas com relação à continuidade do que compartilhamos com as personagens e do que elas compartilharam conosco. Por isso, depois de anos, ainda nos perguntamos o que era, afinal de contas, o olhar de Capitu; se ela traiu Bentinho ou se foram somente relatos neuróticos de um homem perdidamente apaixonado (ASSIS, 1996). O que move alguém a questionar o destino e o desfecho de algumas histórias que –que estranho! – sabemos que foram inventadas? Por que ficamos remoendo detalhes de um enredo criado? Uma hipótese é que colocamos vida no que, aparentemente, seria imóvel. O livro se torna orgânico na medida em que produz e reproduz modos de estar no mundo, que, ao se chocar com o dos leitores, explode em vida. Assim, ainda aproveitando as

lembranças de Proust (2016), o autor contribui quando afirma que o que são, para o escritor, as conclusões, para o leitor são incitações, desejos, pois nos vemos imersos numa grande e eterna vontade de conhecer a continuidade da trajetória das personagens às quais, um dia, atribuímos um coração em movimento. O escritor Moacyr Scliar (2007), no livro “O texto, ou: a vida – uma trajetória literária”, contribui com uma diferenciação muito pertinente entre o fim e o final. Para ele, as possibilidades de continuidade se encerram com o fim. Porém, o final é misericordioso, porque deixa algo no ar, algo a ser construído pelo leitor, não mata o que há de vir.

Talvez, seja por conta dessa interação que existe entre nós e os livros, que ficamos tão imersos nas conversas que temos com as personagens e com suas histórias. Temos desejo mesmo de estar nos lugares que servem de cenário para os acontecimentos e, frequentemente, nutrimos sentimentos diversos pelos personagens. Não conseguimos negar a imaterialidade desses seres, tampouco delimitar o que separa realidade e ficção. Se as tramas, por exemplo, carregam panos de fundo do passado, nosso anseio é estarmos diretamente ligados aos elementos do passado, imaginando-nos em épocas de outrora, na medida em que o enredo se tece composto por esses traços. Aliás, Proust, ainda sobre suas divagações literárias, comenta sobre a interessante relação estabelecida entre os leitores e a antiguidade. Para ele, esses livros

[...] contêm todas as belas formas de linguagem abolidas que conservam a lembrança de usos ou de maneiras de sentir que não existem mais, vestígios persistentes do passado aos quais nada do presente se assemelha e cujas cores o tempo, ao passar por eles, pôde apenas nos embelezar ainda mais (2016, p.51).

O leitor pode, inclusive, perceber a realidade de uma forma diferente, de acordo com o envolvimento na leitura. Assim como Dom Quixote (Cervantes, 2002), que, nesse sentido, chegou ao ápice, imprimindo na realidade elementos ligados aos seus diálogos com as Novelas de Cavalaria. Mas, afinal, não seria prepotência afirmar que Dom Quixote era louco, justamente, por “distorcer” a realidade? E que realidade é essa? Está aí algo muito discutível e dúbio. Pois, a realidade se estende para além do que podemos perceber, alcançando diversas e distintas percepções. Assim como nosso cavaleiro errante, também muitas outras personagens se permitiram conectar de tal forma com a leitura, de modo a desfazer o vácuo existente entre os livros e o que elas consideram como realidade.

Desde pequenos, lidamos com a leitura, ainda que alguém lesse para nós. Aliás, esse método é muito comum nessa faixa etária, em algumas classes sociais. Nestas, a impressão que se tem é a de que todos os adultos à volta são movidos pelo enorme desejo de apresentar para os pequenos os famigerados contos de fada ou maravilhosos, que faziam parte dos corriqueiros rituais de leitura em voz alta, antes de dormir. Contudo, possivelmente, quem vivenciou essa prática, sente uma gostosa saudade, atrelada à ciência de que esses momentos não voltarão mais. Mas, por que não poderiam voltar? Qual é o limite de idade para que alguém sente-se ao nosso lado e inicie, num gesto de cumplicidade, uma leitura em voz alta?

Eu me lembro de que, nos tempos de criança, minha mãe, quase em todas as noites, lia para mim, antes de eu dormir. Eu via em seus olhos que ela já estava cansada, por ter trabalho em casa e na escola. Sua voz baixa era facilmente ouvida por causa do silêncio da roça, onde apenas alguns insetos produziam um leve rumor, àquela hora da noite. Dentre os muitos livros que a minha mãe havia me dado, lembro-me de um com muito carinho, o qual eu gostava que ela lesse naquele momento, pois, após o término da leitura, era o que mais instigava os meus pensamentos, de modo a me acompanhar até que o sono chegasse. Era “A roupa nova do imperador” (2006) e narrava a história de um imperador exibido e prepotente, que gostava de aparecer em público sempre muito bem vestido e alinhado, até o dia em que os alfaiates não costuraram roupa nenhuma em seu corpo, deixando que saísse nu, mas acreditando que usava um traje de grande categoria. O povo, subordinado e acostumado a sempre elogiar o imperador, obviamente, viu que ele estava completamente nu, mas nada disse a esse respeito, continuando a agir com dissimulação para agradá-lo. Contudo, um garoto pequeno, em sua sinceridade de criança, apontou para o homem e, certo, vociferou que o imperador estava nu. Na história, foi deflagrado um grande alvoroço e, em mim, uma grande inquietação. Apesar de se tratar de uma simples narrativa infantil, eu me identificava com aquele garotinho, cuja ação, no fundo, não era movida por sua inocência, como muitos pensavam, mas, sim, por sua coragem.

À medida que minha mãe ia contando essa história, eu conseguia ir recriando-a em minha tela mental e, depois de terminada (não era uma obra extensa), as cenas ainda reverberavam e eu ficava pensando em outras situações em que os adultos também mentiam para agradar outras pessoas, geralmente, porque eram subordinados,

dependiam delas para algo. Não pensava com tal clareza e complexidade, mas esse tipo de relação começava a ser compreendida e eu imaginava que o garoto havia feito a “coisa certa”. Trago, aqui, a noção de “certo” e, conseqüentemente, do que consideraria como “erro” pedindo licença a algo que, depois de tantos anos, aprendi com Freire (2014): “O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele.” (p. 16)

Com o auxílio desse grande pensador da educação e da vida, comecei a pensar, até mesmo, a respeito de uma inquietação que me acompanhava: acreditava que quem sabia ler e escrever (conforme mandava o “figurino”) já havia transpassado uma etapa da vida e, por isso, era mais importante que eu e todos que não sabiam. Com a minha mãe lendo para mim, ao menos naquele momento, eu me sentia tão leitora quanto ela, pois eu também estava conhecendo a história e mais: isso me impulsionava a projetar novos pensamentos provenientes daquela leitura. Ao longo de minha vida, até aqui, lidei com algumas pessoas ditas analfabetas. Meu padrinho, que era meu grande companheiro lá no sítio, por exemplo, e outras pessoas que viviam ali pelos arredores, conhecidos de meus pais. Eles não sabiam ler, mas sabiam contar histórias maravilhosas (por vezes, inventadas) e conversar, com clareza, sobre assuntos importantes. Enquanto muitos acreditavam que eles eram ignorantes, eles conseguiam perceber a “nudez do imperador”, pois liam o mundo em que viviam, reinventando-o de acordo com a potência criadora que existe em todos nós, independente do grau de escolaridade. Eu, pequenina, já era tantas vezes influenciada pelos pensamentos que primavam pela sistematização dos processos da vida, pois, como dissera, cheguei a pensar com compaixão a respeito dos analfabetos, principalmente os adultos, pois haviam me ensinado que, depois de uma certa idade, estudar era praticamente impossível; ou seja, eu, como era criança, iria aprender a ler, escrever e os adultos que me cercavam estariam, portanto, destinados a viverem no que se considerava uma eterna ignorância.

Hoje, com emoção, digo que esta ideia está sendo duramente desconstruída em mim, apesar de todos os esforços das instituições pelas quais passei e passo, em quererem confirmar o contrário. Utilizo a palavra “duramente”, pois isso ocorreu através de processos dolorosos em que, como acadêmica e professora, tive que reconhecer que nem sempre o meu saber está acima dos demais saberes. Desde março de 2017, atuo

como professora num programa cujo objetivo é recuperar alunos jovens e adultos para que retornem à escola e concluam o Ensino Fundamental II. Utilizando metodologias supletivas, trabalhamos com o 6º, 7º, 8º e 9º anos. Lá, tenho muitos alunos quarenta, cinquenta anos mais velhos que eu. Muitas vezes, ouvi histórias que nunca aprendera na escola ou na universidade. São homens e mulheres simples, de vida sofrida, que, com firmeza, sentam-se aos bancos escolares e esperam que “ensinemos” algo. Quem aprende, constantemente, sou eu. Aprendo com exemplos de resistência à pobreza, a pensamentos de descrédito, à necessidade de ter que trabalhar para alimentar muitos filhos, a doenças graves, etc. Não foram uma nem duas vezes que saí da sala com os olhos marejados, seja pelo teor dos relatos ou por perceber que sou muito menos do que eles acreditam que eu seja. Jamais conseguirei ter uma noção efetiva do que eles pensam, mas por meio de suas falas e posturas, sinto que eles ficam bastante maravilhados por eu ter uma faculdade e estar cursando o Mestrado. Penso que eles se colocam na posição de inferioridade, bem como a sociedade ensina que seja e, sentados ali, olhando para mim, cultivam uma pequena esperança de, um dia, alcançar o que eles devem considerar como importante para se sentirem totalmente inseridos. Sim, em sua maioria, são considerados “analfabetos” e, talvez, essa emoção que me despertam ainda seja um traço da tão dúbia compaixão, que sentia na infância; afinal, nunca nos desconstruímos por completo, estamos constantemente numa infinita luta com nós mesmos, para fazer valer aquilo que aprendemos de maneira positiva.

Acredito que ter conhecido a história do imperador nu foi o primeiro passo para começar a compreender que não deveriam existir verdades prontas para serem digeridas por nós. A começar pela representação da figura absolutista e de poder do imperador. Ele queria se impor como melhor que todos do reino e, logo, foi submetido a uma situação que permite, ao leitor, perceber que posturas tão autoritárias podem ser boicotadas. Sou imensamente grata pelo gesto de minha mãe em ler essa história para mim, pois está marcado em minha memória de forma muito afetuosa. Além do enredo, em si, que me possibilitava pensar em coisas do cotidiano, como validar os conhecimentos não sistematizados, aquela leitura em voz alta significava cuidado e dedicação. Penso que esse tipo de prática nasce mesmo da vontade que alguém possui de oferecer a outrem uma possibilidade de afetação com a arte. Não entendia muito bem todo o processo que

se dava em mim, após o término, em especial, daquela leitura; porém, hoje, percebo que ela foi sinônimo de empoderamento e afetação.

Tais lembranças me conectam a um interessante evento narrado por Manguel (1997): Saturnino Martínez, charuteiro e poeta cubano, num dia de 1865, tomou a iniciativa de criar um jornal destinado aos operários da indústria de charutos. O conteúdo de *La Aurora* iria de política à literatura. Embora a proposta de Martínez fosse nobre, havia, aparentemente, um impedimento: os operários da indústria de charutos eram, em sua maioria, analfabetos. Como iriam ter acesso às informações do jornal? Sem se deixar desmotivar, Saturnino Martínez solicitou o auxílio dos estudantes do ginásio de Guanabacoa para leituras públicas, nos horários de trabalho. Acertado esse novo passo, as leituras na fábrica El Fígaro fluíam com sucesso, influenciando, até mesmo, outras fábricas. Não tardou para que a prática fosse rotulada de subversiva e fosse instaurado um decreto proibindo-a, sob a justificativa de que os trabalhadores estavam sendo distraídos de suas funções. A despeito disso, algumas leituras clandestinas ainda ocorriam, desaparecendo, totalmente, apenas em, aproximadamente, 1870. Posteriormente, os próprios trabalhadores aderiram à leitura compartilhada em terras americanas. A luta pela independência cubana ficou marcada pela guerra dos Dez anos. Movido pela aspiração de libertar seu povo do domínio espanhol, Carlos Manuel de Céspedes, juntamente com um conjunto de homens, saiu às ruas a fim de proclamar a independência de Cuba. Mobilizando muitos outros homens para fazerem parte de seu exército e tornando-se presidente, Céspedes acabou por instigar a reação da Espanha que o condenou e o matou, em 1874. O governo americano apoiou e recebeu os revolucionários cubanos, o que ocasionou a criação de uma nova comunidade de homens que começaram, então, a trabalhar com o que sabiam: produzindo charutos. Criou-se, assim, a nova capital mundial de Havana. Além da cultura do charuto, os operários cubanos carregaram consigo para os Estados Unidos, algo que lhes fora, impositivamente, retirado: a leitura pública. O *lector*, um trabalhador responsável pela leitura -comum desde a época da El Fígaro-, lia para os companheiros de trabalho que lhe pagavam por isso. Talvez por conta da influência de *La Aurora*, o repertório era heterogêneo: histórias, romances, política e poesia. Numa outra temporalidade, tem-se o exemplo de São Bento de Núrsia, fundador de um mosteiro no ano 529, aproximadamente. Incluída na série de regras que Bento estipulou para nortear a

disciplina entre os monges, estava a leitura em voz alta. Diferentemente dos charuteiros, os membros do mosteiro não podiam demonstrar satisfação ao ouvirem as leituras, que eram consideradas a própria voz de Deus. Ao contrário, deveriam mostrar-se neutros, não esboçando nenhum tipo de reação ou sentimento.

Este último episódio, narrado pelo autor e lembrado neste trabalho, serve para compreendermos que, muitas vezes, a leitura é usada em favor de práticas autoritárias. De que adiantava que se fizesse a leitura, sem que os ouvintes não pudessem esboçar qualquer tipo de reação? Trazendo para os dias atuais, é possível citar os professores que associam qualquer prática relacionada à leitura com castigos e punições. São exemplos: ir para a biblioteca e ficar “lendo”, até que alguém os mande sair; copiar poemas ou textos literários de forma ininterrupta; ler um texto que, segundo imagine o professor, esteja relacionado com algo considerado inadequado, praticado pelo aluno, etc. É muito comum que tais atividades, ainda hoje, sejam aderidas nas escolas. Isto acontece, principalmente, quando o caráter de indisciplina e ruptura da literatura não é compreendido. Ela existe para causar algo em nós, fazer-nos, justamente, questionar sistemas endurecidos, ainda que seja, aparentemente, por meio de práticas ainda consideradas como sinônimo de rebeldia. Manter um estudante sentado numa biblioteca porque ele fez algo que tenha rompido com as regras da escola, possivelmente, não irá moldá-lo, instantaneamente, como quer o professorado, tampouco permitir que ele se sinta afetado pelas palavras que, revoltadamente, está lendo. Este ato contribui, somente, para confirmar questões que tanto se prolongam pelos corredores da escola e conselhos de classe: “os alunos não querem ler, o que fazer?”, ou então “fulano é tão rebelde, bem que poderia ler um livro para se acalmar.” Tudo o que a literatura não proporciona é calma. Ao contrário: as discussões, por exemplo, deste capítulo, que compuseram parte da história do livro, nasceram de sua natureza inquietante.

Quando pequenos, era maravilhosa e já podia nos despertar para muitas situações à nossa volta; em Cuba, foi considerada subversiva; no mosteiro de São Bento de Núrsia, era sagrada e, ao mesmo tempo, impositiva. A leitura em voz alta, nesses e em diversos outros contextos, gera sentimentos e pensamentos, embora as pessoas ao redor demonstrem neutralidade, existe a possibilidade de serem, indiretamente, afetadas pela experiência que, muitas vezes, representa companheirismo, cumplicidade ou amizade entre os envolvidos. Uma prática considerada, até mesmo, cotidiana, mas que pode

promover episódios que ficam para a história. Como professora, penso que o ato de ler em voz alta para os alunos um livro sobre o qual se está estudando, de forma a vivificar a história, potencializa uma experiência que nega o ato mecânico de encher um quadro com “matéria para a avaliação.” Afinal, estar em contato com a obra é o que oferece ao sujeito a possibilidade de uma experiência, e não somente decorar nomes, datas e “estudar” outros elementos ligados à razão técnica, de que nos fala Certeau: “legibilidade das relações funcionais entre elementos, e reprodução do modelo em ampliações e relevos, tais os dois princípios operatórios da técnica” (2014, p. 277). Imaginar uma aula de Literatura embasada na razão técnica é aprisioná-la. Uma aula de Literatura precisa ser sentida e vivida, com todas as emoções às quais se tem direito.

Olhando para este capítulo, que tanto me auxiliou a reviver histórias importantes de meu passado e tanto me ensinou a respeito da história da leitura, percebo que minha vida, de algum modo, sempre esteve direcionada ao encontro com os livros; e os principais eventos responsáveis por isso não estão, de nenhuma forma, relacionados a práticas impositivas, mas foram gerados por meio de choques entre o poder da literatura e as minhas emoções, ainda que muito infantis. **Através de narrativas simples, recriadas a partir da natureza processual das memórias**, tento buscar lógicas que poderiam clarear posturas que tenho, hoje. De igual maneira, foi importante buscar alguns acontecimentos envolvendo a história do livro, a qual existe porque outras pessoas também construíram suas histórias com ele. Conhecê-las, conectá-las às minhas memórias e vivências foi um exercício de autoconhecimento e autocrítica. Espero me lembrar dessas reflexões quando estiver perdida e desacreditada de minha própria prática como professora; ou quando estiver prestes a repetir ações que reforçam ideias preconceituosas a respeito de formas de saber rechaçadas; ou, ainda, me canse da luta diária comigo mesma, de remar contra correntes que carregam consigo tantos absolutismos inquestionáveis, especialmente, sobre a literatura.

Como trago muito de minhas afetações e afetos com a literatura, registro parte de minhas ressonâncias das conversações com os meus “entrevistados.” Como sabido, são amigos de infância e isso gerou tensões produzidas pela relação de afeto que mantenho com eles. Observando a produção do trabalho até aqui e os frutos do que compus a partir da conversa, noto **que** a amizade pode ser considerada explosiva em minha existência. No entanto, assumi e corri um perigo, ao aproximar tanto os papéis de pesquisadora e

amiga, posto que esta, em especial, transbordou no texto, expondo suas próprias impressões, baseada em suas próprias vivências. Acabei tomando em demasiado a posição de sujeito, e os meus amigos funcionaram como intercessores para que eu falasse de meus encontros com a leitura. Enquanto relia trechos da conversa e recordava do momento em que conversávamos, considerava a imprevisibilidade da pesquisa, seus devires e acontecimentos, sempre tão distantes de minha vontade. Termino este capítulo sobre a história da leitura, impregnada pela sensação de que ela está sendo escrita agora, e que não existe precisão capaz de apontar tudo o que a compõe.

5 A LITERATURA APRISIONADA

Livro, quando te fecho abro a vida.
Pablo Neruda

Não planejado, este capítulo surgiu, ao longo da pesquisa, em função de algumas observações tecidas nos meios escolares nos quais me encontro inserida e que, portanto, não compõem o cenário científico hegemônico. Ao contrário: são frutos do cotidiano e das experiências sociais que temos, todos os dias, com os sujeitos, seja no trabalho, na escola, nas instituições religiosas, ou em quaisquer outros grupos sociais. Afinal, oferecer crédito às experiências sociais é legitimá-las, ainda que não necessariamente estejam ligadas à Academia. Além disso, é uma das formas de tentar minimizar a tirania do saber científico, consagrado como único e peremptório. Sobre isso, anuncia Santos, (2002, p.238): “[...] esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que se proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim, e outras semelhantes.”

Esta opção política auxilia a construção de todo o capítulo, visto que aqui são apresentadas e discutidas algumas máximas que circulam como verdades na escola e no tecido social, e que são compreendidas como “aforismos”. Segundo o Dicionário contemporâneo da língua portuguesa Caldas Aulete (2004, p. 23), o aforismo é uma “breve sentença que encerra princípio ou conceito moral.” Em vista disso, é necessário compreender que não há aqui uma afronta contra a representação de um aforismo. Contudo, quando se entende que uma ideia pode ser encerrada e computada como absoluta, as margens para a criação se comprometem. Impor fórmulas prontas para o pensamento é limitar o próprio ato de pensar, o que, em se tratando de Literatura, configura um paradoxo: como é possível mantê-la aprisionada por correntes que se fazem herança escolar?

Afirmar que algo se dá de maneira fixa e inapelável é um equívoco, exposto por Borges (1989): "sabidamente não há classificação do universo que não seja arbitrária e conjectural. A razão é muito simples: não sabemos o que é o universo." Atrelando essa observação ao ensinar, é perigoso que entremos no campo das certezas, enquanto educadores, pois o significado que atribuímos a um significante, quiçá, não coincidam com os significados atribuídos pelo outro. Não sabemos o que é o universo, somos rodeados de mistérios, por que determinar conceitos e significados? Esse caráter

manipulador do ser humano o faz entender a educação como a grande guardiã de todos os saberes, enquanto, seu papel é permitir que o pensamento se expanda.

É difícil, por ora, que escapemos dessa lógica, porquanto a tradição ocidental carrega em si um ideal de cultura plena, rechaçando outras formas de conhecimento, saber e cultura. Desse modo, a educação, que deveria ser sinônimo de libertação do pensamento e geradora de práticas criativas, acaba exercendo exatamente o papel contrário. Sobre isso, reforça Mello: “[...] o Ocidente narra a si mesmo como ulterior, verdade única e universal. No mesmo processo, narra todas as demais formas de ser, ou como incompletas, ou como negação” (2008, p.37).

Esse pensamento problematiza o papel hegemônico da ciência, pondo em detrimento outras formas de saber que não sejam sistemáticas, formais, mecanizadas ou cientificamente comprováveis. Do espaço escolar ao universo acadêmico, os discursos disseminam padrões fixados como corretos, quando se trata de construção e apropriação do conhecimento. A respeito disso, afirma-nos Santos:

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou colectivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no esquecimento ou no empobrecimento prático de nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade (SANTOS, 2010, p. 18-19).

Dessa forma, entende-se que a ciência, tantas vezes **se afasta** da realidade das pessoas, a qual pulsa imprevisivelmente, não é mais importante que toda a gama de conhecimentos que é construída a partir de suas vivências e que, portanto, pensar a ciência como o único meio legítimo de pesquisa é uma ideia falha.

A escola sente-se produtora de um saber científico inquestionável a ser repassado, por mais que haja práticas de liberdade pulsando em seu interior. No caso das aulas de Literatura, verifica-se uma disseminação de práticas improdutivas, fixadas num solo riquíssimo, muitas vezes, incapaz de promover o encontro entre a leitura e os estudantes. Sobre isso, aponta Sousa:

Contudo, em muitas escolas, verifica-se um trabalho de leitura apenas embasado em atividades de interpretação de textos do livro didático, realizado com fragmentos de textos, em debates com perguntas orais sobre o texto lido, em

fichas de leitura e resumos, com o intuito de recontar o texto lido e, ainda, esperando que os alunos aprendam, dessa forma, a ler e a compreender um texto (2012, p.170).

Esta prática é uma, dentre tantas outras, que atua junto à desconexão entre os estudantes e a literatura. Trata-se de uma prática mecanicista, no interior da qual ocorre a escolarização da leitura, reduzindo-a enquanto tarefa escolar. Não somente essas práticas são exercidas, como é difundida uma série de ideias que dizem respeito às aulas de literatura. Consideradas pétreas, essas ideias se espalham de professor a professor, sob forma de proposições e estratégias que devem ser utilizadas na sala de aula. São aforismos que, apesar de timidamente discutidos em alguns espaços acadêmicos, aparentemente, estão longe de flexibilizar-se. Vamos até eles, embora sejam eles que residam em nós, como crenças, delineando nossas práticas, nossas relações com o outro, nossas expectativas. Vale considerar que tal fixidez é sentida a partir de minhas experiências e não como valor universal.

É preciso, antes disso, esclarecer a respeito da coleta destes aforismos. Como professora da Educação Básica há cinco anos, disponho de experiência constituída junto ao trabalho com Literatura, em minha formação no curso de licenciatura e também em minha trajetória escolar. Nestes diferentes espaços sociais e formativos, circulam os tais aforismos imersos na relação entre estudante, professor e Literatura. Sua coleta, portanto, foi empreendida na memória e também em espaços informais de conversação a respeito da prática docente no ensino de Literatura.

"Deve-se incentivar o hábito da leitura", é um deles. Propagada como um uma verdade inquestionável, essa "máxima" é encarada como se fosse o ponto de partida do trabalho do professor de Literatura. Até mesmo o "Programa Nacional Biblioteca da Escola"⁷ presente no Portal do Ministério da Educação (MEC) lança propostas cujos verbos relacionados, tecnicamente, a práticas efetivas são "incentivar", "promover" etc. No entanto, a literatura vai muito além de um hábito que deve ser "desenvolvido" em alguém. Hábitos são repetições mecânicas de nossos dias, como exemplos: escovar os dentes, tomar banho, desligar a lâmpada, etc. São ações que somos capazes de realizar de olhos fechados, visto que não exigem grandes esforços cognitivos de nossa parte. Por mais que

⁷ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, promove a distribuição de obras de Literatura em escolas públicas.

abriguem traços de algo maior, o sujeito os pratica quase que involuntariamente, devido às repetições.

Para Dill “[...] o hábito imobiliza o sujeito que não percebe o processo de homogeneização ao qual está submetido” (2013, p.6). Ainda para este autor, analisando os hábitos das personagens de algumas obras de Júlio Cortázar e constatando, em tal investigação, que os hábitos podem ser produzidos devido às influências do consumo e dos processos de industrialização e mercantilização (DILL, 2013), porém, as personagens não se dão conta destes processos mais complexos e o hábito se tece em suas vidas de forma mecânica. E não é mesmo assim que acontece conosco, se pularmos da linha tênue que separa ficção e realidade? Portanto, afirmar que a leitura é um “hábito” e – ainda mais grave – que pode ser inculcado numa pessoa, é reduzir tanto o ato de ler, quanto a capacidade do aluno, que não é um ser passivo, submetido à boa vontade de alguém que queira salvar sua face intelectual.

O professor herda e dita regras a serem observadas, as quais corroboram com os pensamentos hegemônicos de que a leitura é um fim em si mesma e de que é importante e deve-se ler muito, mas sem saber o que fazer com o que foi apreendido. Assim, reputada como trivial essa relação professor-aluno, as aulas de literatura transformam-se em espaços onde o livro é visto como um objeto que precisa ser cada vez mais consumido e explorado de acordo com as convicções do professor, o mesmo que dissemina e apreende ideias superficiais acerca da leitura, todos os dias, uma vez que a escolha das edições é feita por nós; e, junto a isso, há a cobrança, por parte da escola, de seu uso.

Para Freire (2014), “[...] a capacitação de mulheres e homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética” (p. 55). Ou seja, os livros, tomados como meros objetos instrumentais, desvinculados de um caráter crítico, perdem-se nos rumos da invalidade, porque, ainda para Freire (2014), somos “[...] seres da opção, da decisão, éticos, podendo negar ou trair a própria ética” (p. 56.). Uma aula de Literatura não deveria se limitar a procedimentos mecânicos. Os livros podem oferecer muito mais para os alunos do que a exigência de memorização de datas, nomes de autores e, muitas vezes, enredos milimetricamente reproduzidos. De que forma a leitura contribuiu para sua formação ética, sua capacidade de decidir e sua consciência crítica deveria ser a intenção precípua. Sobre a educação mecânica, que visa ao quantitativo em detrimento do

qualitativo, Freire ainda contribui: “Não forma, domestica” (p. 56). Portanto, inculcar nos estudantes a ideia de que quanto mais livros se lê, passando por eles sem permitir que o lado crítico seja afetado por meio da leitura, é um exemplo que se encaixa no que Paulo Freire apresentou e criticou, e no que presenciamos todos os dias, nas escolas: a domesticação dos estudantes. Ainda que travestida de um pensamento libertador, ela pode estar a serviço da lógica do consumo exacerbado.

Tratada dessa maneira, a literatura ganha ares de objeto de consumo e acaba caindo na lógica utilitarista, tão criticada por Nuccio Ordine (2016), o qual aborda a questão da utilidade que se oferece à arte. Utilidade, esta, que, nós, professores, reforçamos nas escolas, todos os dias, quando, por vezes, simplesmente lançamos a frase “leiam este livro, porque costuma cair no vestibular.” Essa lógica se encontra enraizada no espaço escolar e é difundida por todos, tanto pelos professores, como pelos alunos. Normalmente, os alunos não se interessam por uma leitura sem que tenha uma “utilidade”, uma função, principalmente no que diz respeito a alguma atividade lucrativa. Nesse sentido, a educação perde seu papel essencial de formação. (ORDINE, 2016). Tais intenções estão relacionadas às sociedades capitalistas nas quais vivemos, onde é normal capitalizarmos tudo, o tempo todo, quando comemos, dormimos e lemos. Isso é lamentável quando se pensa em leitura e em Educação, pois é possível perceber que não estamos interessados em seu caráter formativo e de crescimento pessoal, mas procurando, de maneira constante e veemente, o lucro, em quaisquer atividades. Com relação à leitura, basta lembrarmos de pensamentos conhecidos que circulam socialmente, como o de que “o sujeito alcançou êxito profissional e, portanto, bens materiais, porque leu muito na vida.” Desse modo, é interessante discutir a respeito dos usos que são feitos da leitura, dentro e fora da escola, entendendo que não há concepções salvadoras que a circundam, mas diferentes tipos de produção a seu respeito.

Geralmente, os alunos me perguntam quais livros eu recomendo quando irão fazer uma avaliação de processo seletivo e, constantemente, proferem comentários e questionamentos a respeito da utilidade das leituras. “Para que vai me servir esse livro?” “Quando vou usar?” Ora, “o que não produz lucro é realmente considerado como um luxo supérfluo, como um obstáculo perigoso”(ORDINE, 2016, p. 12-13). Sendo assim, aparentemente, os livros não produzem um resultado imediato, esperado por nós, que

estamos mergulhados nessa lógica de consumo e recompensas – muito embora, na escola, reforcemos a noção de recompensa para quem leu muitos livros, com pontuação ou algum outro tipo de prêmio, por exemplo. O poeta Manoel de Barros, na parte XII de “Sabiá com trevas”, convida-nos ao deleite de seus versos:

Os bens do poeta: um fazedor de inutensílios, um
travador de amanhecer, *uma teologia do traste*, uma
folha de assobiar, um alicate cremoso, uma escória
de brilhantes, um *parafuso de veludo* e um lado primaveril.
(BARROS, 2013, p. 161)

Ao empregar o termo “inutensílios” e uma série de combinações exóticas e, aparentemente, sem sentido para compor o conjunto de “bens do poeta”, o escritor põe a literatura no lugar de “irresponsabilidade” com o que quer que seja, com o que quer que possa ser esperado dela. Ou seja, o próprio Manoel, em seu fazer poético, defende a ideia de que ler é um ato descompromissado, afastado da lógica utilitarista, imediatista e de lucratividade.

Mas, ainda que os livros sejam vistos, muitas vezes, como meros objetos que não trazem benefícios rápidos e patentes, por diversas vezes, de acordo com a História, foram encarados como ameaça para aqueles que possuem a noção do que os livros são capazes de produzir e mudar nas pessoas – num sentido não utilitarista, mas de experiências, de vida, de percepções de mundo –. A isto pode estar relacionado o banimento de muitos do cenário social, a fim de que fosse evitado o contato deles com as pessoas. Os “poderosos”, os que agem, majoritariamente, em favor da exploração conhecem o perigo que o saber representa. Sabem, no fundo, que os livros não podem ser encaixados na lógica do utilitarismo, porque:

O saber apresenta-se por si mesmo como um obstáculo ao delírio da onipotência do dinheiro e do utilitarismo. É bem verdade que tudo se pode comprar. De parlamentares a juízes, do poder ao sucesso, tudo tem seu preço. Mas não o conhecimento: o preço a ser pago para conhecer é de outra natureza. Nem mesmo uma assinatura num cheque em branco poderá nos dar a permissão de adquirir mecanicamente aquilo que é fruto exclusivo de um esforço individual e de uma paixão que não se esgota. (ORDINE, 2016, p. 16)

A literatura, mesmo desprovida de intenções, é poderosa, assim como uma obra de arte: “coisas inúteis e inertes, silenciosas e inofensivas, mas consideradas perigosas pelo simples fato de existirem” (ORDINE, 2016, p. 22). Assim, quando um aluno pergunta a um

professor “qual é a função de um livro”, “para que ele serve”, a resposta ideal seria: não serve para nada, não serve a ninguém e, justamente, por não servir, por não ser servil, é tão importante.

A leitura, embora praticada sob um movimento pacífico de recepção, em que, aparentemente, há apenas a imagem que os olhos modelam enquanto lê, é um ato criador e dialógico, visto que cria e recria outros significados, de acordo com toda a matriz cultural, subjetiva e política do leitor. Sobre isso, tem-se Bakhtin (2014), que afirma que a palavra não é propriedade de quem a profere, mas constitui uma relação de tensão ideológica entre os falantes, de modo a criar diversos e distintos significados de acordo com fatores exteriores. Portanto, outro aforismo amplamente difundido pelo professorado e que constitui **uma das orientações técnicas mais presentes no trato com a Literatura, é** questionar ao aluno "o que o autor quis dizer" com o texto. Ora, para Certeau:

Se, portanto, "o livro é um efeito (uma construção do leitor)", deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do "leitor." Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção deles (2014, p.241).

Se a prática docente abriga e expande práticas de liberdade, contraditoriamente ela também comporta momentos nos quais o professor é construído para que seja o grande detentor do conhecimento, o que gera um comportamento autoritário, que, por sua vez, gera proposições incabíveis, constantemente encontradas em avaliações ou listas de exercícios que são distribuídas para que os alunos deem conta. Se eles já vivem inseridos num momento social em que o excesso de informação se alastra de tal forma que não haja espaço para a experiência (Larrosa, 2002), tampouco atitudes desconexas com suas realidades poderão se constituir como práticas de liberdade, onde os alunos vivam intensamente as tensões prementes no ato de ler.

Como segundo aforismo, entendo que propor que o aluno “Deve-se interpretar corretamente o que o autor quis dizer” é impossível. A ideia de decodificação da língua a reduz a um papel meramente mecânico. Não se deve pensar que a leitura se efetiva somente quando percebemos os fonemas, por meio dos grafemas. O que ocorre entra no campo da linguagem, que abarca um infinito de possibilidades de comunicação. Se não fosse assim, como se daria a leitura de um poema concreto, cujo predomínio são os elementos gráficos, em detrimento das palavras? Há um jogo de sentidos envolvido e, do mesmo modo, acontece quando há palavras. Não são elas que determinam o que vamos

compreender, mas, sim, o campo semântico a elas ligado e que somente existe porque somos seres sociais, que, em todos os instantes, criamos e recriamos nossas significações.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono na própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, p. 59 apud ROCHA, 2007, p. 3).

Com a citação acima, a autora nos ajuda a compreender o processo falho de se pensar que a leitura é mecânica; afinal, ela é dialógica e exige de nós esforço intelectual para perceber as tensões existentes, como quando estamos conversando com alguém. No livro, há ideias, as palavras não estão bailando no ar sem nada que lhes dê sentido.

Além disso, o papel do aluno não é o de tradução de pensamentos de outrem. Aliás, é importante considerar que a produção social do personagem aluno envolve diferentes construções sociais que modelam maneiras de viver e pensar. Bakhtin nos ensina que “[...] exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior” (2014, p.115), ou seja, uma vez lançada a palavra, ela está sujeita a muitas interpretações. Anular uma forma de entendimento de uma pessoa a respeito de um enunciado é negar o que Bakhtin nos propõe. Contribuições, tais, que podem servir de possibilidade de entendimento com relação às formas como produzimos nossas significações a respeito do diferentes enunciados. Enunciados, estes, que jorram, estremecem. A palavra, segundo Bakhtin, não “chegará” a um sujeito, porque a palavra não é uma mensagem direcionada. A palavra, aqui, é forjada na tensão dialética presente nas contradições em que vivemos. A palavra não é dita por um sujeito a outro sujeito. A palavra germina na tensa relação política cotidiana que se processa entre as pessoas. Pessoas que são encarnadas, vivas, autoras dos próprios sentidos que emprega – ao mesmo tempo em que reproduzem outros sentidos herdados. Esta contradição – criar e reproduzir “sentidos” – impregna a palavra.

Desse modo, “o que o autor quis dizer” não é algo que compete ao professor, por mais que ele se sinta o grande detentor da capacidade de traduzir o pensamento do escritor; igualmente, não compete ao aluno. Enfim, não compete a nenhuma outra pessoa. Até nós mesmos, depois de um tempo, podemos sentir dificuldade em

compreender o que afirmamos outrora, devido às transformações da vida e aos novos anseios e modos de olhar o mundo que agora nos preenchem. Bakhtin, novamente, ajuda-nos a compreender essa questão, ensinando-nos que “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (2014, p.99). Assim, há trabalho, dor, desconstrução ao tentar refletir sobre os muitos sentidos que as palavras possuem, de acordo com todas as vivências do ser humano, num determinado contexto e momento da vida. Aliás, tomemos a palavra “vida”: um de seus desdobramentos é abrigar a linguagem. Pedir a alguém que traduza o que o outro quis transmitir é o mesmo que pedir a alguém que viva uma outra vida.

Todos nós passamos por incalculáveis situações, que nos imprimem distintas formas de enxergar o mundo. Portanto, ninguém pode ser responsável pela forma como o outro irá se apropriar da palavra lançada. Depois de formulado o pensamento para ser exteriorizado, o locutor já não tem mais domínio do rumo que os sentidos que expôs irá tomar.

Se tomarmos a enunciação no estágio inicial de seu desenvolvimento, “na alma”, não se mudará a essência das coisas, já que a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social (BAKHTIN, 2014, p.118).

Bakhtin nos ajuda a compreender que “o grau de orientação social” de um sujeito corresponde aos inúmeros tipos de vivências pelos quais ele passou e que tais matrizes são a influência de nossas percepções. Isto é contrário ao que Saussure propõe, pois, ao afirmar que a língua “[...] é um todo em si mesma” (BAKHTIN, 2014, p. 88), ele desconsidera seu caráter dinâmico, capaz de lhe oferecer mobilidade, de acordo com a situação em que está sendo empregada e de como é apropriada por outrem. É o mesmo que tentar forçar uma pessoa a sentir o que sentimos diante de uma obra de arte, o que é impossível. Isto porque se sente de uma forma única, a cada vez, ainda que seja pela mesma pessoa. Em sala de aula, muitas vezes, deparo com meu próprio desejo de que os alunos se sintam afetados. “Como podem não ter sentido nada, diante dessa explosão de lirismo afetados por uma leitura de que gosto muito? ”, penso. Recentemente, ao terminar de ler para a turma do segundo ano do Ensino Médio o poema “Desencanto”, do escritor modernista Manuel Bandeira, abaixei o livro sob meus olhos e esperei uma reação de encantamento, visto que é o que esse texto produz em mim. Eles continuaram

calados e quietos, com expressões de indiferença. Não pude disfarçar a reação de decepção. Todavia, pensando, posteriormente, e dialogando com a noção de afetação, tantas vezes discutida e estudada, vibrou em mim a ideia com que iniciei este relato: a de que sentimos diferente, porque somos diferentes, com vivências e desejos diferentes e, seja a arte ou a vida, nunca irá nos afetar (ou não afetar) da mesma forma.

Presente nessa atmosfera se encontra um outro aforismo, proposto quase que de forma unânime: “Deve-se cobrar os livros do bimestre”. Sob uma cobrança, a exigência de leituras de livros, quase sempre não escolhidos pelos estudantes, mas, sim, pelo professor, também constitui uma grande máxima que circunda os arredores das aulas de Literatura e, às vezes, de Língua Portuguesa e Produção Textual. Vale lembrar a conversa com os sujeitos desta pesquisa: o quanto esse tipo de prática contribuiu negativamente para que Marcos não se sentisse à vontade com a leitura. Algo que pode nos ajudar a compreender essa prática tão comum, nas escolas, foi proposto por Santos (2010). Segundo ele, o mundo moderno está envolvido pela lógica do mecanicismo, que começou a despontar no século XVIII, com o pensamento europeu e que consiste na “ideia do mundo-máquina.” (p. 31). Ainda para ele,

O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar (2010, p. 31).

Assim, essa ideia de que tudo – inclusive, o próprio mundo–pode ser trabalhado como máquina, ou seja, regido por leis e regras fixas, pode ser um caminho para entendermos como o quantitativo se sobrepõe ao qualitativo, no caso do ensino e, mais especificamente, no caso da cobrança de livros exacerbada, que prescreve aos estudantes leituras desvinculadas das possibilidades de experiência. Nem afirmarei aqui que não há uma intenção, pois, como afirma o próprio Santos (2010), há: servir aos interesses da burguesia. Na época em que se iniciou, a burguesia europeia; hoje, a burguesia de um modo geral. Além disso, há que se considerar a escola como um espaço construído por sujeitos ativos, que desempenham diversos papéis e quase nunca estão inertes. Ao contrário, estão constantemente criando e recriando os espaços, o cotidiano. Não há como levantar afirmações enfáticas a respeito de um espaço, baseado em repetições, em atividades que, habitualmente, ali, dão-se; uma vez que somos seres

ativos e produzimos conhecimento através de nossas dinâmicas. (SIMONINI, 2017, p.101)

E, assim, essa ideia vai se propagando, praticamente, como um dogma entre os professores de Literatura. Sobretudo, a necessidade de aparentar um bom serviço para a comunidade escolar, com o propósito de “obter resultados”, é ainda mais evidente. Pouco se importa com a interação entre os alunos e os livros, as possíveis conexões entre as histórias e suas vidas, as chances de criações a partir daquele contato. Se o estudante conhece o autor, algo de sua biografia, tem conhecimento da essência da narrativa ou das principais temáticas dos poemas, ele é considerado razoavelmente ou bem preparado para realizar as avaliações de ingresso em universidades. Nesse jogo, “mais é menos.” Os muitos livros, aparentemente, foram lidos. Todavia, em muitos casos, os resumos solicitados são retirados de *sites* na *internet*, ainda que a lista inútil de perguntas sobre ele seja respondida pelo aluno, afinal, são questionamentos vagos, que não exigem uma leitura profunda, mediada e discutida. Acerca dessa prática, já nos alertou Paulo Freire:

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam” num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andariagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas (2011, p.26).

As aparências, nesse sentido, são priorizadas, em detrimento da relação que poderia ter sido criada entre o estudante e o livro. Isso se dá, pois o posto de professor que “cobra mais” não pode ser perdido, uma vez que esse perfil, muitas vezes, ainda é considerado o melhor e mais eficiente. Eficiente para quem? Que educação estamos construindo dessa forma? Que tipo de comunidade? Com certeza, uma geração de homens e mulheres que se norteiam pela competição, em busca de um progresso social e material. “A competição não é nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro”, observou Maturana (2005). O autor, teoricamente, corrobora com algo que é facilmente verificável no cotidiano, que passa por nossos olhos em todos os instantes e que consideramos sinônimo de bem-estar social. Esse posicionamento começa desde cedo, quando o aluno que se desvia desse pensamento é considerado “anormal”, visto que, na educação, segundo Skliar, (2006, p. 18), “anormalizam tudo e a todos”, sem refletir, efetivamente, sobre o que é normalidade e o que é considerar algo como normal.

Portanto, se o estudante já se sentiu atravessado por uma experiência e, agora, é um leitor, olha o mundo de outra forma e pode sofrer admoestações, ataques e opressões por não estar seguindo a linha de pensamento hegemônica.

Esta cobrança implica a conversão da Literatura enquanto conteúdo a ser mensurado por um instrumento qualquer de avaliação. Na escola, a avaliação ocupa lugar de destaque entre as dinâmicas pedagógicas, e a Literatura não escapa ilesa. Sequestrada, a Literatura se torna objeto a ser dissecado e consumido sob a égide da avaliação, silenciando os sentidos e produzindo escalas de excelência. No centro da lógica escolar, a avaliação representa a relação que o aluno estabeleceu com a escola. Se obteve boas notas, é um bom aluno; caso contrário, é um mau aluno. Além disso, as avaliações só se dão por meio de atividades orais ou escritas de classificação (sublinhar, citar, marcar no texto, entre outras) e isso, apenas isso, estipula o aproveitamento do aluno. Esse modelo de avaliação é fixo e vem perpassando gerações: nossos pais foram avaliados dessa forma, nós fomos e nossos filhos o serão, ainda que estejamos mergulhados numa sociedade que nos ofereça outros tipos de necessidades e anseios. Para Perrenoud: “Mudar o sistema de avaliação leva necessariamente a privar uma boa parte dos pais de seus *pontos de referência* habituais, criando ao mesmo tempo incertezas e angústias.” (1999, p.148) Assim, o autor contribui para entendermos a inflexibilidade dos sistemas avaliativos atuais – que, afinal, não são tão atuais assim. Um dos questionamentos presentes na introdução deste trabalho e que, constantemente, faço-me é: “Literatura se ensina?” Do mesmo modo, a dúvida: “se se ensina, esse ensino pode ser avaliado?” Penso que o modo como isso tem se dado é só mais uma das armadilhas responsáveis por aprisionar a literatura, escolarizá-la e transformá-la num produto a serviço dos interesses da burguesia.

Maria Teresa Esteban (2001), através de uma pesquisa escolar, chega à conclusão de que, na hora de se pensar em processos avaliativos, é preciso abandonar as certezas. Nós, professores, costumamos já iniciar o ano letivo com nossas agendas e cronogramas preparados, de janeiro a dezembro, atribuindo a eles o caráter da imutabilidade. Se algo sai como não planejamos, sentimos que fracassamos e com as nossas avaliações não é diferente. Trata-se de um instrumento rico e importante, que poderia funcionar de maneiras mais amplas, se não estivéssemos tão preocupados em, simplesmente, reproduzir tudo conforme se espera. Deveríamos duvidar. Duvidar de tudo: dos métodos,

dos padrões, de tudo o que já está incutido em nós, há anos. Segundo a autora, “[...] dúvida está sempre grávida de novas possibilidades” (2001, p. 137).

Durante minha prática como professora, desde a época do estágio, venho observando o quanto a avaliação pode se tornar um instrumento de poder e repressão nas mãos do professor. Por diversas vezes, presenciei cenas nas quais este se utiliza da certeza de que, ao fim do bimestre, serão realizadas as avaliações, para ameaçar os alunos. Uma lógica à qual pode ser associada a continuidade dessa prática é o poder simbólico de que nos fala Bourdieu (1989). Para tratar do assunto, o autor se fundamenta na tentativa das classes dominantes, principalmente as que dominam o campo econômico, em buscar a legitimidade majoritária de seu poder. Penso que não faça parte da nossa natureza, enquanto professores, a busca pela diminuição dos alunos, por parte de um poder que, naquele momento, pode ser facilmente exercido. O que ocorre, no entanto, é uma herança que, ostensiva, manifesta-se em nossa sociedade e dentro dos muros escolares. Nestes últimos, chega, por vezes, sorrateiramente, pois camuflada de práticas promotoras da liberdade. Entretanto, como está sendo discutido, tem-se a avaliação como um dos principais meios de reprodução e preservação desta ideia tão perversa, e que funciona como mais uma das prisões da literatura, na escola.

Ainda nas minhas observações diárias como professora, percebo as riquezas que se tecem nas interações humanas. Os alunos não são seres mecânicos, sua linguagem, práticas e pensamentos não podem ser programados. Fazem-nos, na medida em que são compostos de emoções, assim como nós, professores, que, acima de tudo, somos humanos. O amor pela Literatura nasce dessa indissociabilidade que temos com a vida, com nossos anseios, nossas dúvidas e tensões, enfim, com os elementos que compõem nosso “estar no mundo.” Numa aula recente, sobre o Ultrarromantismo, no 1º ano do Ensino Médio, eu falei com entusiasmo sobre Casimiro de Abreu, poeta de destaque dessa fase. Depois de expressar minha grande admiração por ele, não enquanto professora de Literatura, mas enquanto leitora, sem cobranças, recitei o poema “Amor e medo”, de minha predileção. Ao final, os olhos me fitavam curiosos. Pareciam não compreender toda a emoção contida em mim, despertada pelos versos que eu acabara de declamar. Mas eu me equivocara, e muito. À noite, por meio do aplicativo de telefone móvel *WhatsApp*, já cansada por conta da rotina diária, recebi uma mensagem de uma aluna daquela turma, naquela mesma data. Ela havia me enviado o *link* do *site* de uma

livraria; mais especificamente, o *link* de compra do livro “As Primaveras”, de Casimiro de Abreu. Junto a ele, a frase: “Gostei muito de te ver recitando hoje. Resolvi encomendar o livro e buscar mais sobre o autor.” Naquele momento, senti-me feliz pelo cansaço que me consumia: meu trabalho havia valido a pena. E a palavra “trabalho” aqui evocada, trago-a sem o peso do martírio, mas no sentido de disposição e entrega. Recitei o poema de olhos fechados, leve como uma folha. Talvez não tocasse aquela aluna um quadro cheio de tarefas prontas sobre o autor ou a incisiva sentença “você tem que ler esse livro, pois ganhará alguns pontos em troca.”

Esta ocorrência me faz pensar sobre o ensino de Literatura, e a concepção conservadora de escola que ainda o alimenta. Ao ler os versos, eu gerei a expectativa por uma resposta, conforme orientam os clássicos manuais de ensino. Eu “transmiti”, então preciso receber um “retorno”. *Input, output*. Talvez o silêncio da turma e a inexistência de qualquer manifestação possam me ensinar que, em Literatura, o que se planta não se colhe, pois as sementes são infinitas, e voam com o vento.

Mas, afinal, onde está a gênese destes aforismos, que insistem em acompanhar o meio escolar, gerando opiniões quase unânimes entre os professores? Não há como precisar, até mesmo porque não há aqui a pretensão de haver verdades e respostas prontas, mas caminhos de pensamento, que nos levem a possibilidades de compreensão. Um desses caminhos pode estar em Bakhtin, que, no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* se contrapôs ao objetivismo abstrato⁸, um conceito que constitui, conforme nos aponta o próprio Bakhtin (2014) uma orientação do pensamento filosófico linguístico.

Segundo esta tendência, o centro organizador de todos os fatos ;da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem-definida, situa-se, ao contrário, no *sistema linguístico*, a saber o *sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua*(BAKHTIN, 2014, p.79).

Uma grande expressão desse pensamento foi a escola de Genebra, com Ferdinand de Saussure. (BAKHTIN, 2014). Ele parte, segundo Bakhtin,

[...] de uma tríplice distinção: *lelangage*, *la langue* (como sistema de formas) e o ato de enunciação individual, *la parole*. A língua (*la langue*) e a fala (*la parole*) são os elementos constitutivos da linguagem, compreendida como a totalidade (sem exceção) de todas as manifestações -físicas, fisiológicas e psíquicas -que entram em jogo na comunicação linguística. A linguagem não pode ser, segundo

⁸ Segundo Bakhtin (2014), “objetivismo abstrato” é a tendência em que o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem-definida, situa-se no sistema linguístico.

Saussure, o objeto da linguística. Considerada em si mesma, falta-lhe a unidade interna e leis independentes, autônomas. Ela é compósita, heterogênea. É difícil não se perder em sua composição contraditória. É impossível, se permanecermos no terreno da linguagem, fazer uma descrição dos fatos da língua. A linguagem não pode ser o ponto de partida de uma análise linguística (2014, p.87-88).

Percebe-se que, de acordo com essa orientação, os fenômenos linguísticos seriam entendidos somente sob a ótica do sistema linguístico e as regras que o regem, rechaçando, desse modo, qualquer outra possibilidade. A linguagem seria estrutural, linear e ideal para a construção das enunciações. Mas, para Bakhtin (2014):

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico (2014, p. 95-96).

Ainda hoje, apesar das contribuições de Bakhtin para os estudos de linguística, prevalece, nas escolas e no meio acadêmico, a lógica saussureana do objetivismo abstrato, que compreende a língua como um puro, simples e mecânico conjunto de normas.

A fala, tal como Saussure a entende, não poderia ser objeto da linguística. Na fala, os elementos que concernem à linguística são constituídos apenas pelas formas normativas da língua que aí se manifestam. Todo o resto é “acessório acidental” (BAKHTIN, 2014, p. 89).

Nos meios acadêmicos, nos cursos de Letras ou quaisquer outros vinculados à comunicação, ainda se tem prioridade por trabalhar com as ideias de Saussure, colocando em detrimento as de Bakhtin, as quais poderiam servir de caminho para compreender a linguagem de forma mais ampla, em sua concretude e utilizada num determinado contexto. Esta escolha -se ainda podemos entender tal primazia-, pode ser um dos fatores que auxiliam a propagação dos aforismos nas escolas, uma vez que muitos dos profissionais que nelas atuam estudaram nas universidades e tiveram contato com a versão da língua como norma. Poderíamos associar esta teoria com o fato de que práticas ainda muito “engessadas” estão presentes nas escolas, como cópias maçantes e

atividades mecânicas de circular, preencher e sublinhar. Mas, cabe-nos questionar se, também, tais práticas são oriundas de um pensamento que não condiz, totalmente, com a realidade concreta das situações de comunicação ou se são fruto de algum outro fator. O mais importante, neste momento, é conseguir observar em Bakhtin um caminho, uma possibilidade e uma maneira de compreender que a fala não pode ser dissociada da vida, pois somos nós, em nossas práticas, que damos sentido e forma a ela.

Os livros didáticos também se constituem como instrumentos de ratificação dessa lógica. Recheados de atividades como “cópias”, “análises” e “interpretações” de texto, eles primam, em diversas vezes, por um ponto de vista, por uma possibilidade, apenas, sem considerar os inúmeros fatores que circundam a construção da subjetividade do aluno. Por vezes, presencio, em sala de aula, conflitos entre as opiniões ou apontamentos dos alunos e o que livro traz como correto; afinal, no “exemplar do professor”, estão contidas as respostas que deveriam, “impreterivelmente”, serem percebidas pelos estudantes. Constantemente, ouço alegações do tipo: “Mas, professora, lá em casa não é assim,” ou, ainda, “Professora, isso já aconteceu comigo e não foi desse jeito.” Seja comparando situações semelhantes e retirando delas, o aprendizado das diferenças; seja, simplesmente, por não concordarem com o ponto de vista do livro, os alunos se apresentam, comumente, avessos à sua inflexibilidade. Como professora, em diversas ocorrências, atribuí a razão ao livro, pondo em detrimento as considerações de meus alunos. Hoje, a partir das pesquisas e das contribuições destas reflexões, venho notando minha prática se delinear, ainda que vagamente, sob a ótica dialógica e das infinitas possibilidades de interpretação de um texto.

Tomo a liberdade, para fins de reflexão, de trazer o recorte de uma pergunta contida num dos livros destinados ao nono ano de uma das escolas em que trabalho. Na ocasião, uma das perguntas da parte que seria uma “interpretação de texto” apresenta o seguinte questionamento e resposta, respectivamente:

b) A mulher parece não enxergar bem ou não compreender o que vê. Que elementos da situação levam o leitor a essa percepção? R: A mulher descreve as imagens que vê, em dois papéis diferentes, como “moscas esmagadas”, algo que dificilmente se desenha (MARCHETTI; STRECKER, CLETO, 2015).

Referente a uma tira do livro, a pergunta se constrói baseada na ideia de que é o texto que possui “elementos que levam o leitor a alguma percepção”, pressupondo a

presença de componentes fixos, imutáveis, plenos da certeza de que auxiliariam o estudante à resposta considerada, por eles, como correta; desconsiderando, assim, que é o próprio leitor quem produz os sentidos do texto, de acordo com suas vivências, modos de pensar, estrutura econômica, etc. Vale reforçar que a pergunta anuncia os tais elementos, expondo uma determinada situação ocorrida na tira, o que confirma a lógica mecânica a que estamos inseridos, o tempo todo, na escola. Passei por exercícios desse tipo durante toda a minha trajetória escolar e, agora, como professora, tenho a oportunidade de refletir que, do mesmo modo, por diversas vezes, encarei questões como esta, como corretas e únicas possibilidades de interpretação. Este livro, por exemplo, cuja capa apresenta em letras destacadas a expressão “Manual do Professor”, uma clara alusão à técnica, acompanhou-me durante boa parte de minhas aulas de Língua Portuguesa, até os meados desta pesquisa, num período onde já me incomodavam esses reforços de que as aulas deveriam acontecer de maneira endurecida. Passei, com isto, a considerar as versões dos alunos e a troca se tornou mais conectada à vida e, portanto, mais instigante.

Muito embora essas novas ideias se façam presentes, trata-se de um processo, e ainda há ocorrências em que me surpreendo, pois me deparo com a natureza criadora dos meus alunos, de maneira muito clara. Produzem sentidos para tudo o tempo inteiro e, quando menos suponho, explodem-nos em palavras. Palavras, estas, que para mim, significam algo e, para eles, outra coisa. Um exemplo que posso relacionar a essa ideia da vivacidade da palavra é algo que me ocorreu, enquanto lecionava. Juntamente com uma turma de 3º ano do Ensino Médio, numa aula de Literatura, conversávamos sobre Murilo Mendes (MENDES, 1995, p. 236), poeta da segunda geração modernista. Mais precisamente, falávamos sobre um dos versos de seu “Poema Espiritual”, no qual, num de seus versos, o eu lírico afirma ser um fragmento de Deus (MENDES, 1995).

De acordo com o que pouco que conheço dos meus alunos, fui tentando compreender as maneiras como cada um interpretava este verso. A aluna que mais se interessa por Filosofia, por exemplo, apontou que somos “pedaços de um todo”; um outro, disse que o verso o remetia à ideia de que “somos todos filhos do criador” e por aí as falas foram se seguindo, mais ou menos nesse sentido, o qual, também era uma das minhas possibilidades de interpretação. Por fim, um dos alunos, muito ligado a uma instituição religiosa afirmou que “ser um fragmento de Deus é ser reto e estar no caminho

correto”. Naquele momento, não consegui disfarçar minha surpresa ao me deparar com mais uma possibilidade de entendimento para o verso. Um verso, apenas um verso, sintaticamente tão pequenino, mas que se expande em universo.

Este singelo evento do cotidiano me fez pensar e repensar a linguagem, imaginando as diferentes visões que os sujeitos têm, conforme o lugar do qual as enxergam. Como não relacionar tais pensamentos a Bakhtin, que questiona (2014, p. 96): “Mas o locutor também deve levar em consideração o ponto de vista do receptor. Seria aqui que a norma linguística entraria em jogo?” O renomado professor russo nos interpela. Interpelemo-nos, também, movidos por ele, se as normas seriam suficientes para explicar os inúmeros eventos que ocorrem em todos os instantes e em todas as esferas sociais. Talvez encontremos um norte; ou não. Mas, se já estivermos cientes de que a linguagem vai muito além daquilo que supomos, norteados por pensamentos que, comumente, consideramos como corretos e indestrutíveis, poderá se tratar de um início.

Assim finalizo este capítulo, com a narração de uma passagem de minha história como professora, em meio a tantas outras que se tecem todos os dias. Por meio delas, a vida vai se compondo e, também, tudo o que ela compreende e guarda. Um deles é o trabalho, causa que nos faz levantar todos os dias de nossas camas aconchegantes. Assim como milhares de professores fazem, sempre que o despertador anuncia a manhã, abro os olhos e penso no que tenho que fazer naquele dia, na escola. Penso na aula que preparei e nas pessoas que irei encontrar; mas nunca sei quais serão as surpresas promovidas pelo encontro entre a vida e o inesperado, a experiência, a palavra. Quando retorno, cansada, costumo me lembrar de algum sucedido que tenha fugido, totalmente, do que considerei, previamente, para a aula. Sim, todos os dias eles ocorrem e, por meio destas reflexões, percebo que são o que sustentam os sentidos das práticas que irão me acompanhar por toda a vida. Afinal, sou professora e tenho aprendido, a cada dia mais, que essa escolha esteve ligada muito mais às minhas afetações que às noções de mercado de trabalho ou utilidades capitalistas. Apesar de as narrativas corroborarem que, muitas vezes, por ter herdado traços ligados a essas ideias, acabo por reafirmá-las, sigo acreditando e buscando meios de aproximar a profissional Lara da menina Lara, que se encantava com a história do Imperador nu e empilhava livros ao lado de um fogão à lenha.

6 CONCLUSÃO

Ainda me lembro de quando me propus a pesquisar sobre a literatura. Posicionava-me como aquela que detinha o poder e a capacidade de, “num passe de mágica”, transformar meus alunos em leitores. Quando o desejo de iniciar o Mestrado ainda estava no plano das ideias, eu não imaginava que este processo seria tão explosivo em mim. Paradoxalmente, tratou-se de uma experiência dolorosa e, ao mesmo, afetuosa. Por meio dela, pude lembrar momentos importantes em minha vida e buscar, em minhas memórias, acontecimentos que talvez tenham contribuído para pensar algumas questões que permeiam a minha prática; afinal, utilizei algumas narrações autobiográficas como criança, estudante e professora. Ao iniciar as pesquisas bibliográficas, pude observar com olhares mais críticos algumas lógicas que ainda temos como herança, no pensamento moderno ocidental e que se firmaram, muito comodamente, no meu atual ambiente de trabalho: a escola. Este primeiro impacto foi bastante intenso e aflitivo, pois associei tais ideias à forma como a escola e a universidade – sobretudo esta última – atuaram em favor do endurecimento do que existe criado pela liberdade, e a literatura não estava fora do pacote.

Por diversas vezes, peguei-me e ainda me pego contribuindo com essas tais lógicas. Na escola, somos praticamente obrigados a quantificar, metrificar o saber, como se ele fosse um objeto possível de manuseio. Estava simplesmente repassando aquilo que a escola e a universidade me demonstraram como sendo o correto: a supremacia da ciência em detrimento de outros saberes. Ainda que não seja falando isso, de algum modo, nós reforçamos essa ideia. No início deste trabalho, eu criava muitas armadilhas advindas do pensamento mecanicista, por meio da minha própria escrita. Foi necessário que eu repensasse algumas palavras, expressões e, até mesmo, frases cuja linguagem continha palavras incomuns e rebuscadas, acreditando que a potência de um texto acadêmico estava em sua apresentação e não no sentido que poderia ser despertado por uma singela palavra. No entanto, de acordo com meus relatos, desde pequena, a literatura é minha companheira. Ainda que sem saber, estava lá eu, acompanhando minha mãe para a escola, com o livro sob o braço. Eu conhecia o poder da palavra e sabia que para que nos cause algo, ela não precisa ser erudita; a mais simples delas pode guardar toda a exuberância do mundo. Quando ia escrever algo fora da

universidade, eu me sentia dona das minhas emoções e livre para traduzi-las por meio das palavras. Ainda separava o texto acadêmico do texto pessoal, sem imaginar que eles poderiam se fundir num só. Aos poucos, vi meu texto perdendo seu caráter endurecido e técnico, para ser recheado com vida. Para que isso acontecesse, as narrativas das minhas vivências foram essenciais, apesar de eu ter acreditado, antes, que, apenas estudando os teóricos, eu iria encontrar todas as respostas prontas. O que ocorreram foram diálogos que estabeleci com eles, mas compreendi que o suporte do trabalho foi a escrita conectada à vida.

Após esse processo, foi preciso buscar uma metodologia em que me fosse possível compreender melhor os efeitos da experiência na vida do sujeito. Se eu estava buscando o que a literatura poderia causar na vida de alguém, o mais indicado era que eu procurasse isso nas próprias pessoas; tal essencialidade já era mais nítida para mim, naquele momento. O próximo passo seria pensar a respeito de como eu iria chegar a essas pessoas e quem seriam. Dialogando com minha orientadora, chegamos à conclusão de que a História Oral seria uma possibilidade, visto que a intenção não era obter resultados prontos, para serem analisados ou quantificados, mas o foco havia mudado para conhecer um pouco sobre a trajetória do outro com a literatura e, a partir disso, colher material para discutir criticamente a seu respeito. Escolher essas pessoas foi um passo difícil e importante. Muitos traços, em minha vida, possuem relação com a literatura; porém, a amizade que tenho com alguns amigos, em especial, diz muito sobre a natureza vibrante da arte. Dois desses amigos foram os sujeitos com os quais conversei e esse diálogo gerou reflexões acerca do ensino de literatura e do quão a literatura está intimamente ligada às nossas emoções. O diálogo com os meninos não estabelece postulados sobre como ensinar, mas pode-se dizer que se trata de um campo aberto, com muitos espaços a serem percorridos, bastante acessível ao que há de vir. Ou seja, o que colhi com os meninos não deve ser encarado como uma ideia encerrada, mas uma contribuição para que se trave a luta contra imposições que endurecem o pensamento.

Apoiando-me na História Oral, conversei com os meus amigos. Poderia ter sido mais uma conversa comum entre nós, mas, ali, naquele momento, experimentamos uma sensação diferente e inédita: eu não era, meramente, a amiga deles, mas a pesquisadora a qual estava ali por um motivo específico. Isso gerou outras tensões dessemelhantes com as que costumam fazer parte de nossos encontros e eu tinha que ter isso em mente,

para não, ingenuamente, acreditar que a conversa havia sido decorrida de maneira inteiramente natural e despreziosa. Puder notar que, por conta disso, os meninos falaram bem menos do que, normalmente, costumam falar. Quando terminavam de falar, olhavam para mim, como que aguardando alguma pergunta e ficávamos em silêncio por alguns minutos. Ao final deste trabalho, suponho que isso acontecia porque está enraizada, em nós, a lógica mecanicista de que, quando se trata de uma prática vinculada à universidade, constantemente, há aquele que “dita” o que é para ser feito. Embora os dois sejam formados em História (um ainda em formação) e conhecessem um pouco do método que utilizávamos, nenhum de nós três havíamos participado de uma pesquisa ou prática que o envolvesse. Também falei com eles que a História Oral iria fugir do caráter artificial das entrevistas jornalísticas, por exemplo, mas, ainda assim, fui colocada no posto de quem deveria reger a situação. Apesar de tudo, foi positivo ter me valido dos relatos das experiências dos rapazes para complementar os meus estudos a respeito da literatura.

A relação de afeto que vivenciei com meus amigos configura uma parte de muitos outros traços ligados à amizade até aqui, em minha vida. Apesar de, quando criança, não ter vivido rodeada de pessoas, conforme relatei, algumas estiveram muito presentes, marcando minha trajetória com um carinho que dura até hoje. Como pude pensar a amizade de uma maneira intensa, crítica e potente, neste trabalho, acabei por revirar, em minhas memórias, passagens que me atravessaram, relacionadas à leitura, à vida e às pessoas importantes que passaram por ela. Ter acessado esses acontecimentos, paradoxalmente, despertou, em meu coração, uma alegria melancólica, profunda, arrastada. Afinal, com isso, relembrei-me de como a simplicidade do campo faz falta em minha rotina conturbada e maçante. Sim, fiquei com saudades. Foram apenas lembranças acessadas e não a oportunidade de tê-las experienciado novamente. Sem embargo, esse processo me casou felicidade também, por ter percebido que as minhas raízes, consideradas, por muitos, tão simplórias, foram imensamente contribuintes para as minhas escolhas e para aquilo que sou; ou melhor, para a eterna busca daquilo que gostaria de ser. Válido destacar que essas memórias me auxiliaram no processo de compreensão de que a arte está desvinculada de qualquer caráter impositivo; afinal, foram minhas experiências com o mundo, os meus atravessamentos que me fizeram leitora.

Esta dissertação de mestrado teve por objetivo pensar o ensino de Literatura, na atualidade, tendo como base reflexões sobre a minha prática; sobre a história da leitura no mundo e como ela foi encarada em distintos modos e civilizações, buscando traçar um paralelo com a modernidade; e sobre como a experiência do outro pode servir de base para compreender os múltiplos processos que se dão na relação entre o sujeito e a leitura, e como a escola trabalha com isso, na tentativa de ilustrar as reflexões com narrativas que envolvem infância, amizade e práticas escolares provenientes de meu trabalho como professora.

Com este trabalho, que contou com a participação de dois sujeitos numa conversa cuja base metodológica foi a História Oral, foi, também, possível perceber como algumas práticas enraizadas ainda se fazem presentes na escola, heranças de sistemas que não condizem com as necessidades de um ser ativo e produtor, que é o aluno. Tais práticas foram aqui tratadas como ideias que se propagam como verdades, a que entendemos como “aforismos”, cujas intenções estão, regularmente, ligadas à capitalização do conhecimento e aos imediatismos sociais.

Os sujeitos entrevistados foram escolhidos devido à amizade que mantenho com eles, o que me deu margem para desenvolver, enquanto pesquisadora, discussões acerca da relação existente entre amizade e literatura, visto que, em minha vida, de acordo com os relatos de cunho pessoal, é possível perceber o quanto estão enlaçadas e o quanto a experiência pode servir de caminho para compreender esse processo.

Enriqueci-me discutindo a respeito de alguns acontecimentos relacionados à história da leitura, permitindo que dialogassem com observações e apontamentos advindos das minhas experiências como leitora e professora. Ter pesquisado e registrado a respeito de alguns processos pelos quais passou a literatura, estética e ideologicamente, foi importante para compreender seu caráter intrínseco de elemento libertador e revolucionário. Justamente por ser assim, não posso deixar de concluir, do mesmo modo, que busquei, aqui, observar, principalmente a natureza efervescente da literatura, discutindo e problematizando o que, comumente, é considerado axiomático quando a ela se diz respeito. Todos os capítulos, em especial o último, apresentaram discussões capazes de levantar questionamentos acerca do poder da literatura enquanto provocadora. Seu principal papel não é apresentar um mundo ideal e romântico, mas afetar as mais diversas emoções humanas, do amor à mais arraigada dor. E são essas

emoções, quando afetadas, que despontam e geram a intimidade que muitos têm com a literatura e que foram aqui discutidas.

A respeito de tal relação, contei com o material resultante de um diálogo que estabeleci com os dois amigos, aqui tratados como Marcos e Roberto. As conclusões procedentes de tal método contribuíram com a investigação aqui proposta, no sentido de tentativa de achegamento à experiência do outro, com o objetivo de discutir como a literatura faz morada em suas existências. Obter resultados quantificados não foi o principal enfoque, uma vez que o procedimento metodológico utilizado para realizar a conversa não propõe tal pretensão. Ao contrário, a História Oral foi um caminho que possibilitou considerações sobre a experiência e a literatura. Por meio de tal via, foi possível pontuar que a maneira como se enxerga a literatura está relacionada, diretamente, à forma como esta se apresenta – ou é apresentada – às pessoas. Impor a literatura, como uma disciplina endurecida, um sistema quantificador, como vem fazendo a escola, segundo os relatos dos participantes, foi o fator precípua para que eles não se tornassem leitores. Vale considerar que Roberto chegou a afirmar certa aversão a autores como Machado de Assis, considerado um clássico, por terem sido expostos por meio de uma linguagem inacessível e sem conexões com a realidade. No entanto, o participante demonstrou grande interesse por literatura, e como sua amiga de convivência, confirmo que ele é uma das pessoas mais ligadas à arte que conheço. Pode-se criar um conflito na tentativa de se associar essas duas informações. Como pode alguém que já lia, confessar o não interesse pelas aulas de literatura? De acordo com este trabalho, a questão pode ser pensada a partir das aulas, ainda desconexas com a capacidade de estremecer nossos sentimentos.

Marcos, mais tímido, também contribuiu muito com minha busca. Leitor assíduo, narrou sua estadia nos bancos escolares com algum pesar, por não ter sido considerado um aluno com grandes desempenhos. No que concerne às aulas de literatura, citou “as escolhas dos professores” como um fator negativo, visto que eles, geralmente, escolhiam livros que não o interessavam. Este relato foi de total importância para o clareamento das ideias relacionadas a escolhas. Aliás, essa questão foi discutida no trabalho, porquanto é uma prática comum e que, de nenhum modo, tem causado algum impacto nos estudantes. Considerados como seres inativos, muitas vezes, eles são obrigados a realizarem leituras previamente definidas pela instituição, que se coloca como detentora

de todo o saber necessário a eles. Por meio das discussões deste trabalho, vê-se que os alunos são ativos e possuem uma existência, repleta de emoções, registros e experiências únicas, assim como o professor. Por isto, a escolha do livro como uma imposição implica a falta de interesse, visto que os livros que se relacionaram com as experiências de quem os impõem podem não estar relacionados com as experiências de quem está sendo subordinado.

Enfim, como principal consideração final, destaco a desconstrução que se deu em mim, enquanto a professora que, diversas vezes, contribuiu para a propagação de ideias, arduamente, aqui, repensadas. Seja em minhas falas, ou em minhas práticas, também fui uma das peças da gigante engrenagem que, majoritariamente, funciona de acordo com os interesses do autoritarismo. Pesquisando e estudando sobre os autores discutidos, que nos convidam a se retirar da zona de conforto, pude oferecer um novo sentido à minha prática e às minhas próprias experiências enquanto leitora. Posso comparar a pesquisa que aqui se encerra com uma gestação, cujas dores e estranhamentos, hoje, permitem-me olhar para este “filho” como símbolo de um processo que me estremeceu, a ponto de me acompanhar pelo resto da vida, ainda gerando pensamentos e revisões a respeito de toda a minha prática profissional e acadêmica. Até mesmo a minha relação de amizade com Marcos e Roberto, depois deste trabalho, não foi mais a mesma. A tríplice relação que mantemos – literatura, afeto e nossas subjetividades – foi reforçada, depois de termos tido a oportunidade de reviver um pouco do passado, percorrendo, por meio da memória, os caminhos que traçamos para chegar até aqui.

Pode-se encarar este trabalho como uma via de possibilidade para se pensar as aulas de Literatura, atualmente; desse modo, pode contribuir com a Educação e as pesquisas acadêmicas nessa área. Não há, aqui, a presunção de que este trabalho seja um postulado de regras a respeito do jeito melhor de ensinar. Ao contrário, as reflexões sugerem que, por meio de minhas buscas, não me vieram findas respostas, mas sim, alguns clareamentos. Através deles, percebi que a aprendizagem é processo, construção e devir, e se conecta, diretamente, a tudo o que de mais vibrante é produzido pela existência humana.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memórias, narrativa e pesquisa autobiográfica**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, 599 p.
- ALVES, Rubem. **O velho que acordou menino**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005, 269 p.
- ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. **Espaço Social, Campo Social, *Habitus* e Conceito de Classe Social em Pierre Bourdieu**. Revista Espaço Acadêmico, n. 24, mai. 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014, 203 p.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**, São Paulo: LeYa, 2013, 477 p.
- BECHARA, Evanildo Cavalcante. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa/ Caldas Aulete**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012. 272 p.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência**. *Revista Brasileira de Educação*. Barcelona, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 122 p. ~
- BORGES, Jorge Luis. **Outras inquisições**. In: Obras Completas. Barcelona: Emecé Editores S.A, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. 201 p.
- CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano: 1 Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014. 316 p.
- CERVANTES, Saavedra Miguel de. **Dom Quixote de la Mancha**. Tradução de Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

- COUTINHO, Eduardo. **O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade.** Projeto História: Revista do Programa de estudos pós-graduados de História, v.15, p.165-191, abr. 1997
- DE SOUZA, R.J; GIROTTA, C.G.G.S; SILVA, J.R.M. **Educação literária e formação de leitores:** da leitura em si para leitura para si. *Re-Vista*, v.19, n. 1, p. 167-179, jan./jun.2012
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI; Felix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia, vol. 3, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- DILL, Diego Eduardo. **O hábito e o estranhamento na obra de Júlio Cortázar.** In: XV Seminário Internacional de Educação no Mercosul, 2013.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no processo ensino/aprendizagem:** os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. Revista Brasileira de Educação. apresentado no GT Educação Popular, na 24ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, MG, de 7 a 11 de outubro de 2001). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a10.pdf>
- FERREIRA; Marieta de Moraes; ABREU, Alzira Alves de... [et al] **ENTRE-VISTAS:** *abordagens e usos da história oral.* Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1998. 315 p.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, 102 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, 143 p.
- GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 7ª. Ed., 2005..
- JÚNIOR, Luiz Guilherme dos Santos. **Uma revisão crítica da literatura marginal brasileira.** Londrina, Volume 12, p. 217-228, jan. 2014 Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL12-Art13.pdf>
- LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **O ditado.** Calidoscópio. V. 15, n. 1, p.71-80, jan/abr 2017
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Editora Ática S.A, 1993.
- MACHADO, Ana Maria de. **Bisa Bia, Bisa Bel.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.
- _____. **Menina bonita do laço de fita.** São Paulo: Editora Ática, 2011.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARQUETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirela L. **Para viver juntos: português, 9º ano: anos finais**. São Paulo: Edições SM, 2015.

MARQUEZ, Gabriel García. **Doze contos peregrinos**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

MELLO, Marisol Barenco de. **Diferentes lógicas no ensinar e no aprender: por uma pedagogia das ausências**. In: GARCIA, Regina Leite (org). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 34-54.

MENDES, Murilo. **Poesia completa e prosa**, org. Luciana Stegagno Picchio. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A, 1995, 310p.

MORAES, Vinicius de. **Nova Antologia Poética**. In: CÍCERO, Antônio; FERRAZ, Eucanaà (org). São Paulo: companhia das Letras, 2003.

MORAES, Vinicius de. **Para viver um grande amor**. São Paulo: Companhia das Letras, 1962.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. 1ª Ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente**. Projeto História: Revista do Programa de estudos pós-graduados de História, v.14, p.25-39, fev.1997

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura seguido do depoimento de CélestAlbaret**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016, 96 p.

ROCHA, Selma Maria de Lima. **A leitura como ato social: uma análise no processo no Ensino Médio na modalidade de jovens e adultos**, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_aleituara.pdf Acesso em 18 dez. 2016

RODRÍGUEZ, AymaraAreeaza. **A roupa nova do imperador**. São Paulo: FDT, 2006.

ROMPATTO, Maurílio. **A oralidade como fonte de pesquisa em história regional**. Projeto História: Revista do Programa de estudos pós-graduados de História, v. 41, p.337-350, dez. 2010

SANTAELLA, Lúcia. **O Que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, p.237-280, out. 2002

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010, 92 p.

SCLIAR, Moacyr. **O texto, ou: a vida**. Uma trajetória literária. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 272 p.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu**. Rev. Bras. Educ. no.20 Rio de Janeiro May/Aug. 2002. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005

SIMONINI, Eduardo. **Variações sobre o eu**. Teias: Rio de Janeiro, ano 11, nº 21, jan/abr 2010

SIMONINI, Eduardo. **O cotidiano**: rotina, imitação e invenção. Momento, ISSN 0102-2717, v. 25, n. 1, p. 93-105, jan./jun. 2016

SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro.”** In. RODRIGUES, Davi (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006, pp. 16-34.


SOUSA, Luciana Karine de; HUTZ, Claudio Simon. **Relacionamentos pessoais e sociais**: amizade em adultos. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 257-265, abr./jun. 2008

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. **Educação literária e formação de leitores**: da leitura em si para leitura para si. Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012

SPINK, Peter Kevin. **O pesquisador conversador no cotidiano**. Psicologia e Sociedade, vol. 20, pp.70-77, 2008.

VALLA, Victor Vicent. **Parte IV – Educação e participação popular**. In: BARATA, RB., and BRICEÑO-LEÓN, RE., orgs. **Doenças endêmicas: abordagens sociais, culturais e comportamentais** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2000. 376 p. ISBN: 85-85676-81-7. Available from SciELO Books. Disponível em:
<http://books.scielo.org/id/45vyc/pdf/barata-9788575413944-15.pdf>

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

 <p>Universidade Federal Fluminense</p> <p>infes Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PROGRAMA DE MESTRADO EM ENSINO</p>
---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa O VÍNCULO COM A LITERATURA: A EXPERIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO, sob a responsabilidade do pesquisador Lara Silva Leal, a qual pretende investigar qual a contribuição da experiência como geradora de um vínculo legítimo entre o indivíduo e a literatura. Ou seja, iremos conversar sobre sua relação com a literatura; se passou pelo processo de escolarização, como foram as aulas de literatura; se se lembra de como se tornou leitor e outras questões que envolvam sua vida leitora. Durante a entrevista, serão apontadas e registradas posturas indiciárias, as quais poderão auxiliar os resultados, para que possam, posteriormente, serem discutidos. Danos e riscos serão evitados, porém, se ainda assim, o (a) Sr (a) se sentir danificado física, moral, psíquica, social, cultural ou espiritualmente, haverá restituição em dinheiro. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, estará contribuindo para a área de pesquisas de estudos voltados para a literatura e a arte. Se depois de consentir em sua participação, o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração (salvo nos casos de danos). Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Rua Antônio Carlos Alberôni, nº 52, Laje do Muriaé – RJ ou pelo telefone (22) 998392388.

Consentimento Pós-Informação


Eu, Alan Rezende Gomes, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Alan Rezende Gomes
Assinatura do participante

Data: 04/05/2017

Lara Silva Leal
Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

 <p>Universidade Federal Fluminense</p> <p>Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PROGRAMA DE MESTRADO EM ENSINO</p>
---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa O VÍNCULO COM A LITERATURA: A EXPERIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO, sob a responsabilidade do pesquisador Lara Silva Leal, a qual pretende investigar qual a contribuição da experiência como geradora de um vínculo legítimo entre o indivíduo e a literatura. Ou seja, iremos conversar sobre sua relação com a literatura; se passou pelo processo de escolarização, como foram as aulas de literatura; se se lembra de como se tornou leitor e outras questões que envolvam sua vida leitora. Durante a entrevista, serão apontadas e registradas posturas indiciárias, as quais poderão auxiliar os resultados, para que possam, posteriormente, serem discutidos. Danos e riscos serão evitados, porém, se ainda assim, o (a) Sr (a) se sentir danificado física, moral, psíquica, social, cultural ou espiritualmente, haverá restituição em dinheiro. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, estará contribuindo para a área de pesquisas de estudos voltados para a literatura e a arte. Se depois de consentir em sua participação, o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração (salvo nos casos de danos). Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Rua Antônio Carlos Alberôni, nº 52, Laje do Muriaé – RJ ou pelo telefone (22) 998392388.

Consentimento Pós-Informação

Eu, Carlos André Campos da Silva, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Carlos André Campos da Silva
Assinatura do participante

Data: 04/05/2017

Lara Silva Leal
Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO C – Comprovante Plataforma Brasil

UFF - HOSPITAL
UNIIVERSITÁRIO ANTÔNIO
PEDRO / FACULDADE DE



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O INDIVÍDUO E O VÍNCULO COM A LITERATURA: A EXPERIÊNCIA COMO
POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO

Pesquisador: Lara Silva Leal

Versão: 3

CAAE: 62134916.2.0000.5243

Instituição Proponente: Curso de Pós-Graduação Mestrado em Ensino

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 120502/2016

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto O INDIVÍDUO E O VÍNCULO COM A LITERATURA: A EXPERIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO que tem como pesquisador responsável Lara Silva Leal, foi recebido para análise ética no CEP UFF - Hospital Uniiversitário Antônio Pedro / Faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense - HUFMUFF em 18/11/2016 às 16:44.

Endereço: Rua Marquês de Paraná, 303 4º Andar
Bairro: Centro **CEP:** 24.030-210
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-9189 **Fax:** (21)2629-9189 **E-mail:** etica@vm.uff.br

CONTATO:**E-mail:** proflaraleal@gmail.com **Cel.:** (22) 99839-2388